

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL  
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS  
DU SECONDAIRE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN BIOLOGIE

PAR  
RIEL, JESSICA©

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Une recherche ne se réalise pas seule ni sans l'aide, le soutien et les encouragements de personnes. Sans ces gens extraordinaires je ne serais pas qui je suis ni où je suis.

Je tiens d'abord à remercier les participantes et les participants sans qui l'étude n'aurait pas pu se réaliser. Celles et ceux qui m'ont mise en contact avec eux ne peuvent être laissés de côté. J'aimerais donc remercier les syndicaux de la condition féminine et de la santé et sécurité au travail de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) avec qui la collaboration a été géniale. Je tiens à remercier Mme Chantal Locat, M. Pierre Lefebvre et Mme Michelle Desfonds de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui ont répondu à mes questions et permis la collaboration de syndicats locaux. Je remercie Mme Monique Pauzé et M. Alain Paquette du syndicat de l'enseignement de Champlain qui ont grandement aidé à l'avancement de ma recherche. Aussi, je remercie Mme Suzanne Beauchamp du Syndicat des enseignantes et enseignants de l'Ouest de Montréal (SEOM) pour sa généreuse collaboration.

Je tiens à remercier infiniment ma directrice Mme Karen Messing qui a toujours été là pour m'écouter, me soutenir, m'encourager, me consoler et surtout pour son excellent encadrement. Je lui suis très reconnaissante d'avoir cru en moi et de m'avoir fait confiance.

Mon équipe de travail en est une que l'on ne peut oublier parce qu'elle m'a permis de grandir durant les années de ma maîtrise et était toujours disponible pour m'écouter et me conseiller. Je remercie mes collègues et amies : Vanessa Couture, Stéphanie Premji, Ana Maria Seifert, Angel Toyos, Ève Laperrière, Martin Corbeil, France Tissot, Marie-Ève Major, Céline Chatigny et Nicole Vézina pour leurs idées, leurs conseils, leur écoute et leurs encouragements. Vanessa, je suis vraiment contente d'avoir pu travailler à tes côtés, le simple fait de savoir que tu étais là m'a beaucoup apporté, tu es géniale. Merci à Sarah Déraps pour ses idées, son soutien et son écoute. Un gros merci à Michel Desrosiers et Annie Claude Bélisle pour leur importante contribution à la prise des données et à une partie de l'analyse. Merci également à Marie-Ève Thibault pour sa présence tellement réconfortante et son écoute. Merci à Vanessa Dorvily qui est toujours présente pour m'écouter, me conseiller et m'aider avec les problèmes informatiques.

Merci à ma famille, particulièrement ma mère qui a toujours été là pour écouter ma réflexion et la stimuler, pour sa lecture attentionnée et ses commentaires, son aide, ses encouragements et son soutien dans les moments plus difficiles. Merci à ma sœur que j'adore pour ses bons conseils, son écoute et ses encouragements. Merci à mon père pour son soutien et ses encouragements. Merci à mes amis-es spécialement Élisabeth et Luc pour leurs nombreux encouragements, leur écoute constante et pour avoir été là pour me changer les idées et me faire rire. Je tiens aussi à remercier mon amoureux, Christian, qui a été là pour m'encourager et me soutenir lors du sprint final. Je t'aime mon amour.

Finalement, merci à tous d'avoir contribué à mon épanouissement et à mon bonheur durant les années de ma maîtrise et tout au long de mon cheminement.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES PHOTOS.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	xiii
RÉSUMÉ .....	xiv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	4
ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	4
1.1. Introduction.....	4
1.2. L'enseignement, une profession majoritairement féminine.....	4
1.2.1. Conditions de travail en enseignement typiques aux emplois des femmes ....	6
1.3. Caractéristiques du travail enseignant.....	9
1.3.1. Un travail qui a évolué .....	9
1.3.2. Un travail qui se complexifie et des ressources qui s'amenuisent.....	10
1.3.3. Des tâches hors de la classe .....	11
1.3.4. Un collectif de travail.....	12
1.3.5. Un travail émotionnel.....	13
1.4. Particularités du milieu secondaire .....	15
1.4.1. Une matière, une enseignante .....	15
1.4.2. Une clientèle adolescente.....	16
1.5. Contraintes du travail enseignant.....	16
1.5.1. Un nombre élevé d'élèves par classe .....	16
1.5.2. Les interruptions et discontinuités dans le travail .....	18
1.5.3. Un environnement physique inadéquat.....	19

1.5.4. La posture debout .....	20
1.6. La santé du personnel enseignant.....	20
1.6.1. L'organisation, la charge de travail et la détresse psychologique.....	21
1.6.2. La non-reconnaissance, un facteur d'insatisfaction .....	22
1.6.3. L'épuisement professionnel .....	23
1.7. Modèle d'analyse .....	24
1.8. Intérêt d'une recherche en ergonomie.....	27
QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	29
CHAPITRE II .....	30
MÉTHODOLOGIE.....	30
2.1. Introduction .....	30
2.2. Volet préliminaire .....	31
2.2.1. Réception et analyse de la demande.....	31
2.2.2. Collecte de données préliminaires .....	33
2.2.3. Observations préliminaires.....	35
2.2.4. Pré-diagnostics .....	36
2.3. Volet approfondi .....	39
2.3.1. Observations systématiques .....	39
2.3.2. Mesures d'ambiance et photographies de l'environnement physique de travail.....	41
2.4. Analyse des données .....	42
2.4.1. Description des catégories d'analyse .....	43
2.5. Restitution et validation .....	46
2.6. Conclusion .....	47
CHAPITRE III .....	48
RÉSULTATS .....	48
3.1. Introduction .....	48
3.2. Analyse préliminaire .....	48
3.2.1. Manque de soutien et de collaboration.....	49

3.2.2. Manque de reconnaissance.....	54
3.2.3. Difficultés par rapport à la gestion de classe .....	59
3.2.4. Contraintes de temps .....	64
3.2.5. Insertion difficile des nouvelles enseignantes en emploi.....	67
3.2.6. Effets sur la santé .....	72
3.3. Analyse du travail enseignant .....	75
3.3.1. Description de la tâche prescrite .....	75
3.3.2. Description de la tâche réelle .....	77
3.4. Environnement physique de travail.....	99
3.4.1. Conditions environnementales .....	99
3.4.2. Conditions de travail liées à l'environnement physique .....	107
3.5. Conclusion .....	114
CHAPITRE VI .....	116
DISCUSSION .....	116
4.1. Introduction .....	116
4.2. Résumé de la description de l'activité .....	116
4.2.1. Les principales activités de travail.....	117
4.2.2. La simultanéité des activités .....	117
4.2.3. La variabilité dans l'activité de travail.....	118
4.2.4. Principaux défis de l'enseignement et les stratégies y étant associées .....	123
4.2.5. Les variations de stratégies selon le sexe de l'enseignante.....	126
4.3. Les effets de l'environnement physique sur l'activité de travail des enseignantes .....	127
4.3.1. Conséquences sur l'ambiance d'apprentissage des élèves dans les salles de classe .....	127
4.3.2. Conséquences sur les activités des enseignantes dans la salle des enseignantes dans le contexte du minutage.....	129
4.3.3. Conséquences des changements de salles de classe sur l'activité des enseignantes .....	129

4.3.4. Effets d'un environnement physique inadéquat sur le moral et la santé des enseignantes et contribution à la difficulté de la tâche .....	130
4.4. Les variations selon le sexe.....	132
4.4.1. De stratégies pour la discipline .....	132
4.4.2. Des stratégies pour la gestion des rapports d'affection.....	134
4.5. Les effets de la précarité sur la tâche .....	135
4.6. Conditions d'insertion difficiles et départ précoce .....	137
4.7. La sous-estimation du travail des enseignantes .....	139
4.7.1. Le paradoxe de la reine de la salle de classe.....	141
4.8. Limites de l'étude.....	142
CONCLUSION .....	144
APPENDICE A.....	147
CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTES .....	147
APPENDICE B .....	150
FICHE DE RENSEIGNEMENTS .....	150
APPENDICE C .....	152
SCHÉMA CORPOREL POUR LA FATIGUE .....	152
APPENDICE D.....	153
SCHÉMA CORPOREL POUR LA DOULEUR .....	153
APPENDICE E .....	154
CANEVAS D'ENTRETIENS POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	154
RÉFÉRENCES.....	155



## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Approche globale des situations de travail (Vézina, 2001 : adaptation d'un diagramme de Leplat et Cuny, 1984).....	25
Figure 1.2 : Modèle d'analyse de la dynamique d'interaction entre les individus et les systèmes (Riel, 2007, adaptation de Messing dans Thibault <i>et al.</i> , 2001) .....	26
Figure 3.1 : Sites de fatigue rapportés par les enseignantes (zone rouge, N=10) et les enseignants (zone bleue, N=3). .....	73
Figure 3.2 : Sites de douleur rapportés par les enseignantes (N=8, zone rouge) et les enseignants (N=3, zone bleue). .....	74
Figure 3.3 : Déroulement chronologique d'une journée de travail (7h52min) d'un enseignant de français en secondaire 3 à l'école A et ayant 12 années d'ancienneté en fonction des activités qu'il réalise et de l'endroit où il se trouve.....	78
Figure 3.4 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes (N <sub>A</sub> =3, N <sub>B</sub> =2) et l'enseignant (N <sub>B</sub> =1) observées dans le volet approfondi de l'étude selon l'école où elles enseignent (A ou B). ** $\rho \ll 0,001$ (khi-carré) .....	81
Figure 3.5 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes et l'enseignant de l'école A et B selon le type de groupe auquel elles enseignent (« faciles » (N=6) ou « difficiles » (N=6)). * $\rho < 0,01$ et ** $\rho \ll 0,001$ (khi-carré).....	82
Figure 3.6 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par deux enseignantes de mathématiques (N=2) selon leur niveau d'enseignement (secondaire 1 ou 3-4). Celle de secondaire 1 enseigne à l'école A et a 10 années d'ancienneté; celle de secondaire 3 et 4 enseigne à l'école C et a 15 années d'ancienneté. ** $\rho \ll 0,001$ (khi-carré).....	83
Figure 3.7 : Proportion de temps (%) occupée par les activités liées à la transmission des connaissances réalisées par deux enseignantes de mathématiques (N=2) selon leur niveau d'enseignement (secondaire 1 ou 3-4). Celle de secondaire 1 enseigne à l'école A et a 10 années d'ancienneté; celle de secondaire 3 et 4 enseigne à l'école C et a 15 années d'ancienneté. ** $\rho \ll 0,001$ (khi-carré) .....	84
Figure 3.8 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes et l'enseignant de 1 <sup>er</sup> cycle de l'école A et B selon la matière qu'elles enseignent (français (N=2), mathématiques (N=1) -sciences (N=1) ou arts plastiques (N=2)). ** $\rho \ll 0,001$ (khi-carré).....	85

Figure 3.9 : Proportion de temps (%) occupée par les activités liées à la transmission des connaissances réalisées par les enseignantes et l'enseignant de l'école A et B selon la matière (français (N=2), mathématiques (N=1) –sciences (N=1) ou arts plastiques N=2)). * $p < 0,01$ et ** $p < 0,001$ (khi-carré).....	87
Figure 3.10 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées selon le sexe (femme : N=8 ou homme : N=7). ** $p < 0,001$ (khi-carré).....	88

## LISTE DES PHOTOS

Photo 3.1 : Salle des enseignantes de l'école A.....	109
Photo 3.2 : Salle des enseignantes de l'école B.....	110
Photo 3.3: Local d'une classe de géographie et de mathématique à l'école A .....	111
Photo 3.4 : Local d'une classe de sciences à l'école B.....	112

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Proportion d'enseignantes et d'enseignants et leur nombre d'années d'expérience au niveau primaire, secondaire et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale pour les jeunes au Québec pour l'année scolaire 2004-2005. Données de Ouellette et Demers (2007). .....	5
Tableau 1.2 : Proportion des enseignantes et enseignants du Québec de niveau secondaire et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale pour les jeunes selon leur statut en emploi pour l'année scolaire 2004-2005. Données de Ouellette et Demers (2007).....	7
Tableau 2.1 : Caractéristiques de la population enseignante observée dans le volet systématique.....	36
Tableau 2.2 : Caractéristiques des écoles choisies pour les observations systématiques .....	38
Tableau 2.3 : Caractéristiques de la population enseignante et des classes observées dans le volet systématique.....	40
Tableau 2.4 : Catégories représentant l'activité de travail des enseignantes du secondaire ainsi que leurs descriptions .....	43
Tableau 3.1 : Répartition des 631 enseignantes de 2000 de la commission scolaire étudiée, selon leur situation en emploi en 2007. ....	68
Tableau 3.2 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=15 : 8F et 7H) durant un total de 87h18min. ....	77
Tableau 3.3 : Mesures des températures moyennes, minimales et maximales (°C) relevées en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B. ....	100
Tableau 3.4 : Mesures des taux d'humidité relative moyens, minimums et maximums (%) relevés en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B. ....	101
Tableau 3.5 : Mesures des niveaux d'éclairage de type fluorescent moyens, minimums et maximums (lux) relevés en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B. ....	103
Tableau 3.6 : Mesures des niveaux d'éclairage de type fluorescent moyens (lux) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B. ....	103
Tableau 3.7 Mesures des niveaux de bruit moyens (dBA) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B. ....	105

Tableau 3.8 Mesures des niveaux de bruit maximums (dBA) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B. ....	105
---	-----

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CINBIOSE	Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé, la société et l'environnement
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les Commissions scolaires francophones
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
dBA	Décibels
DSRI	Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OMS	Organisation mondiale de la santé
PERCOS	Personnel des Commissions scolaires
TES	Technicienne en éducation spécialisée
UQAM	Université du Québec à Montréal
WBGT	<i>Wet Bulb Globe Temperature</i>

## RÉSUMÉ

Les enseignantes<sup>1</sup> du secondaire du Québec ont vu leur tâche augmenter considérablement depuis quelques années. Plusieurs enseignantes supposent que cette situation explique le taux d'attrition de 20% chez les enseignantes du secondaire québécois dans leurs cinq premières années de pratique et l'augmentation considérable du nombre de cas d'épuisement professionnel. Certains chercheurs en éducation estiment que cette augmentation de la charge de travail serait à l'origine de l'épuisement professionnel. Afin de mieux comprendre la situation, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) a demandé une analyse de l'activité de travail des enseignantes du secondaire. Les objectifs de la recherche étaient de comprendre et caractériser le travail enseignant; de comprendre le fonctionnement du collectif de travail et de repérer les déterminants de l'activité de travail sur lesquels il est possible d'intervenir pour améliorer les conditions de travail des enseignantes du secondaire. L'étude se divisait en deux volets : le volet préliminaire et le volet approfondi. Le volet préliminaire comprenait l'analyse de la demande et les investigations préliminaires réalisées par des entretiens et observations. Le volet approfondi comprenait des observations systématiques et la prise de mesures d'ambiance. Trois rencontres de validation ont également été réalisées : une entre les deux volets, une à la fin des observations systématiques et une dernière visant à valider l'ensemble des conclusions. Au total douze enseignantes, huit enseignants et une direction d'école provenant de différentes écoles de la région de Montréal et de Longueuil ont été rencontrés. Aussi, un total de 87 heures et 18 minutes d'observations ont été effectuées dans six écoles de la région de Longueuil avec huit enseignantes et sept enseignants. La population rencontrée et observée devait être la plus hétérogène possible afin de couvrir une plus grande diversité de situations. Il y avait donc des enseignants et enseignantes d'âges, d'anciennetés, de matières, de niveaux et d'écoles différents. Les entretiens et observations réalisés ont permis de noter que ce travail est exigeant tant mentalement que physiquement et qu'il implique plusieurs défis notamment celui de conserver le contrôle de la classe et transmettre la matière. Il a également été constaté que dans certains groupes, surtout ceux de premier cycle, l'enseignement d'un comportement prédomine. De plus, ce qui était toléré d'un comportement d'élève par un enseignant ne l'était pas toujours par une enseignante. Le temps passé à l'enseignement d'un comportement est d'ailleurs plus élevé chez les femmes. La conciliation travail-famille a été mentionnée comme étant difficile par toutes les femmes enseignantes peu importe leur matière. Chez les hommes, seulement un enseignant de français a mentionné vivre des difficultés de cet ordre en raison des nombreuses corrections. Toutes les enseignantes doivent composer avec des variations de température, d'humidité, de

---

<sup>1</sup> Puisque la profession enseignante est un emploi occupé majoritairement par des femmes, le féminin est utilisé pour alléger le texte et il inclut le masculin.

bruit et d'éclairement. En effet, les mesures d'ambiance se situent souvent à l'extérieur des zones de confort, particulièrement à l'école A et varient d'un local à l'autre et l'aménagement des lieux, notamment la salle des enseignantes qui n'est pas adaptée au travail à réaliser. Il a aussi été noté que la salle des enseignantes avait un impact sur le collectif de travail. En effet, dans les plus petites écoles où il n'y avait qu'une seule salle des enseignantes, plus de contacts étaient constatés entre les enseignantes. Les enseignantes passent aussi beaucoup de temps en posture debout et ont à réaliser plusieurs tâches de manière simultanée, ce qui exige beaucoup de concentration. Le travail enseignant comporte plusieurs caractéristiques typiques au travail des femmes telles que l'importante implication émotionnelle, les difficultés de conciliation travail-famille et le besoin de travailler davantage pour se sentir reconnues. Cette étude souligne la nécessité de reconnaître la complexité du travail des enseignantes et de leur fournir un environnement de travail adéquat.

Mots clés : Ergonomie; analyse de l'activité; enseignement au secondaire; femmes; organisation du travail; environnement de travail.



## INTRODUCTION

Plusieurs changements ont eu lieu depuis quelques années dans le secteur de l'éducation au Québec. Premièrement, l'application de la réforme en éducation a débuté en 2000 dans les écoles primaires et est implantée au premier cycle du secondaire depuis 2005. Deuxièmement, depuis une vingtaine d'années, les élèves handicapés et ceux ayant des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage (EHDAA) sont intégrés de plus en plus dans les classes régulières (Paradis, 2004). Cette intégration est jumelée à une stabilisation, voire une baisse, de ressources complémentaires en orthopédagogie. Désormais, plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation se retrouvent dans les classes régulières sans être officiellement « cotés », ce qui signifie que l'enseignante n'est plus informée du type de problèmes qu'ont certains élèves de sa classe (Allard, 2005). Par exemple, un élève coté pouvait compter pour deux élèves pour les fins de détermination de la taille des classes; donc, dans une classe il pouvait y avoir 30 élèves au lieu de 32. Maintenant que certaines cotes ont été abolies, le nombre d'élèves par classe ne tient plus compte de la difficulté d'enseigner à ces clientèles. Troisièmement, suite à l'imposition de la convention collective en 2005, les directions d'école exercent un contrôle serré du nombre de minutes passées physiquement à l'école. Ce contexte produit des conséquences pour le travail des enseignantes (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003; 2008).

Depuis 1999, environ 20% des enseignantes de niveau secondaire du Québec quittent l'enseignement avant leur sixième rentrée scolaire (Désy, 2005; Chouinard, 2003). Pourquoi décrochent-ils? Plusieurs hypothèses ont été émises, notamment en regard du milieu dans lequel évoluent les enseignantes, de l'organisation et des conditions de travail. Par exemple, le fait de travailler dans un milieu où on ne se sent pas comme faisant partie de l'équipe parce qu'on ne connaît personne engendre un sentiment de non-appartenance. Le fait de devoir s'organiser en fonction de changer de local de classe entre deux périodes ou de partager son local demande aussi plus d'organisation. Le fait de devoir enseigner à des groupes plus difficiles et ne pas savoir comment composer avec les difficultés présentées par les élèves demande de développer davantage de stratégies, ce qui est d'autant plus exigeant pour les nouvelles. Ces éléments contribuent à la lourdeur de la tâche des enseignantes et peuvent entraîner de la démotivation particulièrement chez les plus jeunes.

Selon une enquête réalisée par Soares (2004), environ 32% des enseignantes, tous groupes d'âges confondus, mentionnent que si elles en avaient la possibilité, elles prendraient leur retraite immédiatement. De plus, plusieurs enseignantes disant vouloir quitter pour la retraite prématurément se disaient fatiguées et à bout de souffle. Pourtant, moins de 5,6% des enseignantes ont vraiment l'intention de prendre leur retraite dans la prochaine année. Il y aurait possiblement, selon l'auteur de l'enquête, un lien entre le désir de partir à la retraite immédiatement sans la possibilité réelle de le faire, et le risque de faire un « burnout » (Perreault, 2004; Soares, 2004). Une étude réalisée avec des enseignantes d'Allemagne souligne aussi que la retraite prématurée du personnel enseignant allemand s'explique en grande partie par le syndrome du « burnout » (Bauer *et al.*, 2006).

Ces constats montrent que tant les jeunes enseignantes que les plus anciennes ressentent une surcharge de travail et qu'il est important de mieux comprendre la situation.

Une étude ergonomique, s'intitulant « La minute de 120 secondes », a été réalisée en 1994 avec des enseignantes du primaire à cause de la détresse rapportée par les enseignantes du primaire au Québec (Messing, Escalona et Seifert, 1996). Les résultats de l'étude ont connu des répercussions significatives sur la reconnaissance des difficultés de la tâche en milieu scolaire de niveau primaire. Elle a, entre autres, aidé à conserver le nombre d'élèves par classe dans les écoles primaires du Québec et à diminuer celui dans les écoles primaires du Venezuela. Suite à ce succès, les services de la condition féminine et de la santé et sécurité au travail de la CSQ, dans le cadre du partenariat de recherche de l'« Invisible qui fait mal » avec des chercheuses du Centre de recherche interdisciplinaire sur la biologie, la santé, la société et l'environnement (CINBIOSE), ont demandé une étude du même genre au niveau du secondaire. Selon leurs représentants-es syndicaux, les enseignantes du secondaire vivent aussi de la détresse psychologique. La présente recherche porte donc sur l'analyse de l'activité de travail des enseignantes du secondaire.

Le prochain chapitre se divise en deux sections : la première est l'état des connaissances et la seconde concerne les questions et objectifs de la recherche.

## CHAPITRE I

### ÉTAT DES CONNAISSANCES

#### 1.1. Introduction

L'état des connaissances traitera tout d'abord des caractéristiques des enseignantes et de leurs conditions de travail. Ensuite, les particularités du milieu secondaire seront présentées, suivi des contraintes du travail enseignant et des aspects relatifs à la santé des enseignantes. L'intérêt d'une recherche en ergonomie sera présenté en conclusion.

#### 1.2. L'enseignement, une profession majoritairement féminine

Selon les statistiques de l'éducation du Québec (Ouellette et Demers, 2007), pour l'année scolaire 2004-2005, la population enseignante à la formation générale au secteur des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire) était composée de 76% de femmes et 24% d'hommes. Le tableau suivant présente la proportion d'enseignantes et d'enseignants et leur nombre d'années d'expérience au niveau primaire, secondaire

et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale pour les jeunes au Québec pour l'année scolaire 2004-2005. Bien qu'elles soient majoritaires pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, il est constaté que les femmes enseignantes permanentes ont en moyenne moins d'années d'expérience que les hommes enseignants permanents (Ouellette et Demers, 2007).

**Tableau 1.1 : Proportion d'enseignantes et d'enseignants et leur nombre d'années d'expérience au niveau primaire, secondaire et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale pour les jeunes au Québec pour l'année scolaire 2004-2005. Données de Ouellette et Demers (2007).**

	Population enseignante			Années d'expérience <sup>2</sup>		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
Primaire	85,4%	14,6%	53,4%	16,0	19,6	16,5
Secondaire	60,0%	40,0%	40,7%	15,2	18,7	16,7
Total	76,0%	24,0%	100%	18,9	18,3	16,6

Cette profession se distingue de plusieurs emplois occupés par les femmes par le fait qu'elles y reçoivent un revenu plus élevé et qu'elles y sont syndiquées. Elles ont ainsi accès à de meilleures conditions de travail. Par contre, certaines caractéristiques des conditions de travail en enseignement sont typiques de plusieurs emplois occupés majoritairement par des femmes.

---

<sup>2</sup> Les données obtenues pour le nombre d'années d'ancienneté au primaire incluent aussi celles de niveau préscolaire. Les données pour le primaire seulement ne sont pas disponibles. De plus, elles concernent uniquement les enseignantes et enseignants occupant un poste permanent.

### 1.2.1. Conditions de travail en enseignement typiques aux emplois des femmes

Certaines conditions de travail en enseignement sont typiques des emplois occupés par des femmes. En effet, la précarité y est importante et la conciliation travail-famille difficile.

#### 1.2.1.1 La précarité

En 2004-2005, pour l'ensemble de la population enseignante à la formation générale au secteur des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), 62% des enseignantes et enseignants occupaient un poste permanent à temps plein (Ouellette et Demers, 2007). Le Tableau 1.2 présente la proportion des enseignantes et enseignants du Québec de niveau secondaire et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale selon leur statut en emploi pour l'année scolaire 2004-2005. Dans ce tableau, il est constaté que la proportion d'enseignantes et d'enseignants ayant un statut permanent est un peu plus grande chez les hommes que chez les femmes tant au niveau secondaire que pour l'ensemble de la population enseignante de la formation générale. De plus, au secondaire, la proportion de femmes ayant un statut d'appoint est plus élevée (18,5%) que celle des hommes (13,0%).

Tableau 1.2 : Proportion des enseignantes et enseignants du Québec de niveau secondaire et pour l'ensemble des niveaux de la formation générale pour les jeunes selon leur statut en emploi pour l'année scolaire 2004-2005. Données de Ouellette et Demers (2007).

	Permanent <sup>3</sup>		Non permanent <sup>4</sup>		D'appoint <sup>5</sup>	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Secondaire	58,4%	65,4%	23,1%	21,6%	<b>18,5%</b>	13,0%
Total	61,4%	63,3%	22,2%	20,0%	16,5%	16,7%

Dans une étude ergonomique portant sur les enseignantes de l'enseignement aux adultes dont presque toutes avaient un statut précaire, Messing et Seifert (2001) ont constaté, par l'analyse du travail et de nombreux entretiens, que la précarité pouvait effectivement affecter le bien-être, l'implication dans la vie familiale (avoir des enfants, passer du temps avec le conjoint), ainsi que leurs décisions de type économique. Plusieurs enseignantes de cette étude ont mentionné avoir repoussé d'importantes décisions par rapport à l'achat d'une voiture, d'une maison ou même d'avoir des enfants, bien qu'aucune affirmation ne puisse être faite puisque l'étude n'a pas produit de données quantifiées sur l'incidence de la précarité sur la décision d'investir dans la sphère familiale (Messing et Seifert, 2001).

Une insatisfaction dans la réalisation de leur tâche est également constatée chez les enseignantes aux adultes (Messing et Seifert, 2001). Les enseignantes doivent faire un suivi sur le cheminement de leurs élèves et le fait de les côtoyer de manière ponctuelle ou pendant une courte période nuit à la relation qui s'établit avec les élèves. Pour les enseignantes, cette relation contribue à donner un sens à leur

<sup>3</sup> Personnel régulier à temps plein et non régulier (enseignantes non qualifiées légalement)

<sup>4</sup> Contrat de travail à temps partiel ou contrat non renouvelable tacitement et le personnel enseignant à la leçon.

<sup>5</sup> Personnel suppléant et à taux horaire

travail et est une source de satisfaction au travail (Messing et Seifert, 1997b). Ainsi, l'enseignante suppléante peut avoir de la difficulté à développer des liens avec les élèves, ce qui pourrait engendrer des difficultés avec la gestion de la classe (Dufour, 1997).

Aussi, la précarité en emploi a un impact sur les relations avec les collègues et nuit au développement du collectif de travail (Seifert *et al.*, 2007; Messing et Seifert, 2001). Elle augmente aussi l'instabilité, l'insécurité en emploi et la vulnérabilité sociale et économique (Tomba *et al.*, 2007).

#### 1.2.1.2 La conciliation travail-famille

Ce sont encore majoritairement les femmes qui réalisent les tâches ménagères et soins des enfants (Dallaire, 2007). Elles sont donc plus sujettes à vivre des difficultés dans la conciliation travail et famille. C'est pourquoi elle est un élément important à considérer dans l'étude du travail des femmes (Corbeil et Descarries, 1996). Cinamon et Rich (2003) se sont intéressés à ce sujet chez des enseignantes israéliennes. Cette étude, réalisée par questionnaire, voulait vérifier quels étaient les conflits liés à la relation entre le travail et la famille. L'analyse des données a révélé que les enseignantes accordaient autant d'importance à leurs rôles familiaux qu'à ceux du travail, mais que l'effet du travail sur la famille était davantage conflictuel que l'effet de la famille sur le travail. Aussi, la diversité des identités personnelles et professionnelles des enseignantes a un impact sur l'ampleur du conflit entre le travail et la famille. Ainsi, une enseignante plus ancienne et n'ayant pas d'enfant aura une relation différente avec son travail que celle qui commence et qui a un bébé (Cinamon et Rich, 2003). Le fait que le travail ne soit pas adapté à la réalité des femmes, c'est-à-dire qu'il ne tient pas compte de la dimension familiale, contribuerait à augmenter les tensions et les frustrations vécues par les enseignantes au travail et



pourrait même les amener à quitter la profession (Kossek et Ozeki, 1998; Butt et Lance, 2005).

### 1.3. Caractéristiques du travail enseignant

Les caractéristiques du travail enseignant abordées dans cette section sont : l'évolution de l'enseignement; sa complexification; les tâches réalisées par les enseignantes hors de la classe; le collectif de travail ainsi que les aspects émotionnels du travail.

#### 1.3.1. Un travail qui a évolué

Selon plusieurs auteurs, le travail exigé des enseignantes n'est plus ce qu'il était autrefois. Il ne s'agit plus de cours magistraux, de résumés dictés ou d'interrogations orales comme c'était le cas à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècle (Guiral et Thuillier, 1982). Maintenant, donner un cours consiste à construire un cadre de travail pour les élèves, organiser des exercices et des contrôles, varier les méthodes en fonction des programmes à suivre. Être enseignante nécessite à la fois d'instruire les jeunes, de contribuer à leur éducation, et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle (Barrère, 2003). Dépassant ses connaissances disciplinaires, l'enseignante doit être en mesure de créer des situations d'enseignement et d'apprentissage, de communiquer l'envie d'apprendre, de favoriser les situations interactives et de s'adapter à des situations imprévues que ce soit sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif (Barrère, 2002). Le travail des enseignantes exige aussi de faire régner l'ordre et la discipline dans la classe. Une étude réalisée avec des enseignantes de niveau primaire montrait qu'afin de conserver le contrôle de la classe, les enseignantes devaient faire l'enseignement académique de manière

simultanée à l'enseignement d'un comportement, le maintien de la stimulation à un niveau optimal, le contrôle de l'environnement physique et le soutien affectif (Messing, Escalona et Seifert, 1996; Messing, Seifert et Escalona, 1997a; 1997b). Il s'agit là d'une gestion qui peut s'avérer exigeante mentalement et émotionnellement puisqu'au secondaire il s'agit de jeunes qui sont souvent en confrontation avec l'autorité.

### 1.3.2. Un travail qui se complexifie et des ressources qui s'amenuisent

La tâche des enseignantes s'est complexifiée notamment depuis l'arrivée d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage (EHDA) au sein des classes régulières. Depuis 1980, le nombre d'élèves en difficulté fréquentant une classe régulière pour l'ensemble de l'effectif scolaire a doublé : la proportion de ces élèves est passée de 4,6 % en 1980 à 9,4 % en 1991 (St-Arnaud, 2000). Cette situation a eu pour effet d'augmenter la complexité du travail enseignant tant dans la tâche que dans les relations avec les élèves (Tardif et Lessard, 1999). Pourtant, cette augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans les classes régulières devait s'accompagner de l'arrivée d'un nombre plus élevé d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés (St-Arnaud, 2000).

Parallèlement à la complexification de la tâche, les budgets versés à l'éducation ont diminué et les coupures de personnel dans les services complémentaires ont augmenté de manière significative. Le manque de ressources matérielles et professionnelles a modifié le profil du travail des enseignantes. L'enseignante n'a maintenant plus comme seule vocation l'enseignement, elle doit assumer certaines tâches qui vont au-delà de ses compétences, comme par exemple assurer un soutien moral voire parfois psychologique à certains élèves. Effectivement, elle est sollicitée dans des domaines autrefois réservés à des psychologues, orienteurs

et éducateurs spécialisés, dont le nombre aurait diminué de façon significative depuis quelques années (Day, 1998).

Décrite par Campbell et Neill (1994), la combinaison de la complexification du travail et du manque de ressources se fait sentir dans l'intensification du travail enseignant. Dans l'étude qu'ils ont réalisée auprès des enseignantes du secondaire au Royaume-Uni, ils constatent que la pression vécue par les enseignantes afin qu'elles soient davantage productives et efficaces nuit considérablement à leurs relations avec leurs collègues, leur laisse moins de temps pour relaxer durant les pauses et contribue à détériorer la qualité des services qu'ils donnent. Butt et Lance (2005) confirment aussi cette affirmation en ajoutant la notion de satisfaction au travail à la problématique d'intensification du travail. Aussi réalisé au Royaume-Uni, leur projet de recherche « *Transforming the Workforce : Pathfinder Project* » a recueilli, par questionnaires et entrevues, l'opinion des enseignantes sur leur travail. Les chercheurs établissent une relation entre l'insatisfaction des enseignantes face à leur travail et ce qu'ils perçoivent comme l'intensification de leur tâche.

### 1.3.3. Des tâches hors de la classe

En plus du travail réalisé dans la classe, les enseignantes passent un temps considérable en dehors des heures d'enseignement à faire de la préparation, de la correction et l'évaluation des apprentissages des élèves. Elles ont aussi à préparer les bulletins, planifier et réaliser des rencontres avec les parents. À ces tâches s'ajoute parfois le travail dans l'établissement, que ce soit dans l'aide et le soutien aux collègues; dans l'implication dans différents comités ou dans la formation et le développement professionnel (Campbell et Neill, 1994). Par ailleurs, les chercheuses d'une étude portant sur les enseignantes de niveau primaire notaient que le temps de travail des enseignantes impliquait aussi d'effectuer du travail à domicile pour les

notes, la préparation et la participation à des réunions à l'école et avec les parents (Messing, Escalona et Seifert, 1996; Messing, Seifert et Escalona, 1997a; 1997b). Tardif et Lessard (1999), dans un ouvrage sur le travail enseignant au Québec, expliquent que l'essentiel de la tâche des enseignantes tourne autour de la relation avec les élèves tant dans la classe qu'à l'extérieur. Les autres tâches que les enseignantes peuvent faire, soient celles qui sont liées à leur propre formation, à leur développement professionnel ou à la participation à l'organisation scolaire ne sont pas comptabilisées dans leur tâche d'enseignement puisqu'il n'est pas question des élèves directement (Tardif et Lessard, 1999). Cependant, ces activités réalisées hors de la classe favorisent les interactions avec les collègues et peuvent être valorisantes pour les enseignantes. Elles requièrent toutefois de consacrer du temps en dehors des tâches d'enseignement et peuvent amplifier la tâche.

#### 1.3.4. Un collectif de travail

Bien que le travail enseignant se réalise de manière individuelle dans la classe, les enseignantes doivent collaborer ensemble et avec les autres professionnels du milieu scolaire. Le fait de travailler ensemble permet de construire un collectif de travail. Caroly et Clot (2004) dans une étude comparant deux bureaux de Poste en France, distincts par leur organisation du travail, montrent que le travail collectif est une condition de construction du collectif de travail. Cela permet de mettre en commun des savoirs individuels (Chatigny, 2001, Davezies, 2005) et de construire des ressources opératoires qui tendent à augmenter, par les savoirs professionnels qu'elles génèrent, l'efficacité et la motivation au travail (Chatigny, 2001; Leplat, 1993; Clot, 2000). Les savoir-faire ainsi partagés permettent de briser l'isolement et protègent la santé mentale de l'individu (Davezies, 2005; Desriau, 2005). Ce partage d'expérience par l'entremise du collectif de travail aide à se sentir soutenu et compris. Carpentier-Roy (1991) a montré que le collectif est un soutien cognitif et affectif

essentiel dans tout travail particulièrement lorsqu'il est exigeant. Le fait de briser ce collectif en individualisant les problèmes de chacun par une organisation du travail ne favorisant pas les contacts peut alors avoir des conséquences sur la santé de l'individu.

### 1.3.5. Un travail émotionnel

Le concept du travail émotionnel (« emotional work ») se définit par une gestion des sentiments permettant de créer une apparence faciale et corporelle qu'il est possible d'observer publiquement (Hochschild, 1983). Ce type de travail est caractérisé par un contact face à face ou au moins un échange verbal avec le public, par une attitude et une expression de la travailleuse qui provoque un état émotionnel chez le client et par la dimension émotive qui fait partie de la tâche. Il implique généralement de l'imprévisibilité (Beyer, 2001) et une gestion de l'expression des émotions puisqu'il implique le contact entre deux personnes ou plus. De plus, les femmes se retrouvent plus souvent que les hommes dans ce type de milieu où la maîtrise de l'agressivité et de la colère est nécessaire dans l'exécution de leur tâche (Hochschild, 1983).

Ainsi, la performance émotive au travail n'est pas tant de recevoir les émotions du client que de contrôler ses propres émotions, c'est-à-dire de jouer de façon convaincante, de ne pas montrer ce que l'on ressent vraiment pour créer une image publique propice à la poursuite de l'objectif de service (Soares, 2000). En termes conventionnels, il s'agit de faire preuve de professionnalisme. La gestion des émotions au travail est ainsi une partie importante de la tâche de la travailleuse. Les enseignantes partagent une relation émotive particulière avec leurs élèves, elles sont, en partie, responsables de leur réussite. Elles représentent l'autorité dans une classe et doivent agir de manière à se faire respecter par les élèves tout en étant présentes et

chaleureuses afin que les jeunes se sentent aimés et appréciés (Messing, Seifert et Escalona, 1997b). L'amour est un outil de travail pour les enseignantes puisque les élèves particulièrement au primaire vont être influencés par quelqu'un qui les aime et ils vont performer pour cette personne. Les enseignantes doivent donc créer des émotions chez les jeunes afin de les stimuler et de les motiver (Messing, Seifert et Escalona, 1997b). Il s'agit donc là d'un troisième aspect, soit la gestion des émotions des autres.

Cette dimension émotive dans le travail est considérée comme valorisante par les travailleuses. En effet, Soares (2000) a aussi constaté que les infirmières se sentaient utiles et considéraient « faire une différence » dans la guérison des patients par la relation qu'elles développent avec eux. Cette relation privilégiée que partagent les infirmières avec leurs patients ressemble à celle qu'a l'enseignante avec ses élèves. Celles-ci les accompagnent dans leurs apprentissages alors que les infirmières accompagnent ses patients vers la guérison. Elles sont impliquées émotionnellement dans le cheminement et les apprentissages des élèves (Gomez, Allen et Clinton, 2004).

Bien que cette dimension émotive soit considérée comme source de valorisation pour les travailleuses du secteur des relations de service, elle peut engendrer le développement du stress dramaturgique (Freund, 1998). Il s'agit d'une forme de stress qui est, entre autres, engendré par la lutte pour garder les apparences sociales qui sont incohérentes avec les émotions et les sentiments ressentis. De plus, les personnes réalisant un travail émotif seraient plus enclines à développer des maladies professionnelles dites chroniques et insidieuses comme les troubles musculosquelettiques ou les maladies liées au stress comme le « burnout » (Wagener *et al.*, 1997).

#### 1.4. Particularités du milieu secondaire

Le niveau secondaire se distingue du niveau primaire par le fait que l'enseignante enseigne, dans la plupart des cas, une seule matière, parfois à plusieurs niveaux. Comparativement au niveau primaire, les enseignantes du secondaire ont un nombre plus élevé d'élèves, elles peuvent avoir plus de 200 élèves répartis en plusieurs groupes-classes. L'enseignante peut avoir à transporter son matériel lorsqu'elle doit changer de salle de classe alors que les élèves ont à apporter le matériel nécessaire à leurs cours (cahiers, volumes, agendas, crayons).

##### 1.4.1. Une matière, une enseignante

Une des importantes différences entre les niveaux primaire et secondaire, est que les enseignantes du secondaire ne passent pas une journée complète avec le même groupe (Barrère, 2003). De plus, la matière enseignée a un impact sur le nombre de groupes que l'enseignante peut avoir par semaine et le nombre de fois qu'elle peut revoir un même groupe dans la même semaine. Par exemple, enseigner dans des disciplines comme le français ou les mathématiques garantit un nombre moins élevé de classes, chacune étant vue plusieurs fois par semaine, et donc un nombre moins élevé d'élèves au total (Tardif et Lessard, 1999). Tandis qu'enseigner le sport, la musique, les arts plastiques, ou encore l'anglais va accroître le nombre de classes et de niveaux avec lesquels l'enseignante devra travailler. Les enseignantes qui ont moins d'élèves les connaissent parfois davantage que celles qui ont plus de groupes. Par contre, même si elles ont un nombre total d'élèves moins élevé, elles ont beaucoup de corrections à faire. Peu importe le nombre d'élèves, la charge de travail est importante quelque soit la matière enseignée.

#### 1.4.2. Une clientèle adolescente

Les élèves du secondaire se distinguent des élèves du primaire par la transition qui a lieu dans leur vie (Cloutier, 1996). C'est durant leurs années au secondaire qu'ils franchissent une étape importante de leur vie, celle du passage de l'enfance à l'adolescence, celle du choix d'une orientation professionnelle. Cette phase est marquée par des changements physiques, affectifs, intellectuels et psychiques. C'est aussi au secondaire qu'ils cherchent leur identité et acquièrent progressivement de l'autonomie. À cette étape de leur vie, ils-elles tentent de se faire une place dans la société et être acceptés par les autres. La crise d'identité et la révolte spécifiques aux jeunes adolescents-es peuvent entraîner des troubles de comportement avec lesquels les enseignantes ont à composer.

#### 1.5. Contraintes du travail enseignant

Parmi les contraintes du travail enseignant se retrouvent le nombre élevé d'élèves par classe, les interruptions et discontinuités dans le travail, l'environnement de travail inadéquat. La posture debout est une stratégie des enseignantes, puisqu'elle est nécessaire, elle est considérée comme une contrainte.

##### 1.5.1. Un nombre élevé d'élèves par classe

Le nombre d'élèves par classe s'avère un élément contribuant à la charge de travail des enseignantes. Le nombre maximum autorisé d'élèves par classe au secondaire est établi à 32 (CPNCF et CSQ, 2005, chap. 8). À la suite des compressions budgétaires de 1996, les classes ont été surchargées par les établissements scolaires probablement afin d'économiser. C'est ce qui a été expliqué



par Mme Julie Gosselin, sous-ministre adjointe au ministère de l'Éducation citée dans l'article de Allard (2005, p.1) : « *Il est possible que les commissions scolaires aient à ce moment-là choisi de dépasser les maxima des ratios et de payer des compensations [aux enseignantes]. [...] c'est moins coûteux pour elles que de former plus de groupes.* ».

Au plan de l'organisation scolaire, il est moins coûteux de former de plus grands groupes que de les diviser en plusieurs plus petits. Par exemple, « *payer une compensation pour 20 classes de première année ayant un élève en trop coûte 32 500 \$, selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). Créer un nouveau groupe coûte le double, soit 65 340 \$.* » (Allard, 2005, p. 1).

Un nombre plus important d'élèves dans une classe exige davantage de gestion de classe et augmente le risque de perdre le contrôle, ce qui contribue à augmenter la charge de travail (Messing, Escalona et Seifert, 1996). De plus, comme mentionné précédemment, l'intégration des élèves handicapés ou avec des difficultés d'apprentissages et/ou d'adaptation sans les ressources nécessaires favorise également une augmentation de la charge de travail, particulièrement si le nombre d'élèves dans la classe ne tient pas compte du nombre d'élèves intégrés (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003). Cela implique une relation avec des enfants dont la situation exige une forte implication émotive des enseignantes (Messing, Seifert et Escalona, 1997b).

La violence, la toxicomanie et les « gangs » chez les élèves sont également des problèmes avec lesquels le personnel enseignant doit travailler (Sauvé, 2006). Depuis quelques années maintenant, en France, l'indiscipline, l'insolence et l'irrespect allant jusqu'à la violence envahissent la scène scolaire et le vécu enseignant (Barrère, 2002). D'ailleurs, on constate une augmentation réelle de la violence scolaire depuis 1996 plus particulièrement dans les zones où l'inégalité

sociale est la plus forte (Barrère, 2002; Schonfeld, 2006). Depuis la fin des années 1990, une augmentation de l'intensité de cette violence a également été notée en France (Laronche, 2006). Cela s'explique par le fait qu'il s'agit plus souvent d'une violence de groupe, de bande. Cette situation n'est pas très différente au Québec si l'on pense aux comportements violents parfois associés aux gangs de rues qui se retrouvent dans les cours d'écoles et qui font partie de l'actualité (Berger, 1995; Curotte, 2001; Barbeau, 2005). Dans une étude réalisée au Québec, il est mentionné que les enseignantes vivant de la violence dans leur milieu de travail sont amenées à quitter l'enseignement si elles ne ressentent pas de support de la part de leurs collègues ou de la direction de leur établissement (Jeffrey et Sun, 2006).

#### 1.5.2. Les interruptions et discontinuités dans le travail

Comme le travail enseignant implique des interactions avec un groupe, les interruptions risquent d'arriver fréquemment. Si des élèves parlent pendant que l'enseignante donne le cours, qu'ils l'interrompent pour poser des questions ou qu'ils sont turbulents, cela provoque un arrêt dans la tâche de l'enseignante. Il est important de mentionner que les interruptions ne sont pas les seuls éléments perturbateurs. Il y a également plusieurs sources de discontinuité dans le travail enseignant. Par exemple, l'enseignante remarque qu'un élève ne comprend pas ou est en détresse, elle doit alors s'assurer que l'élève comprend bien en lui demandant si tout va bien ou en lui posant une question. À ce moment, les élèves ne sont pas à l'origine d'interruptions mais ils-elles provoquent des discontinuités. Il est ressorti d'une étude de Riel et Messing (2005), portant sur les intervenantes en maison d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale, que la présence d'un nombre important d'interruptions ou de discontinuités dans la réalisation de leur travail tend à augmenter la charge cognitive. Ces interruptions multiples contribueraient à la fatigue mentale (Chatigny *et al.*, 2005; Brunelle, 2006). L'interruption ou la discontinuité

lors de la réalisation d'une activité peut avoir un effet sur la concentration et ajoute à la tâche initialement débutée.

### 1.5.3. Un environnement physique inadéquat

L'étude de Messing, Seifert et Escalona (1996) sur les enseignantes de niveau primaire a abordé l'environnement physique comme un déterminant de l'activité de travail. Dans les classes du primaire, les enseignantes et leurs élèves étaient, lors de l'étude, exposés à des variations de température et d'humidité au-delà des niveaux recommandés. Ces variations requièrent des enseignantes qu'elles ouvrent ou ferment souvent les fenêtres, ce qui peut être distrayant pour tous et demander ainsi aux enseignantes un effort supplémentaire pour garder l'attention de la classe (Messing, Seifert et Escalona, 1997a; 1997b). Les chercheuses ont aussi constaté que la présence du bruit pouvait distraire les élèves, ce qui demandait à l'enseignante d'hausser la voix et pouvait entraîner des troubles de la voix. L'aménagement de la classe a également été observé et il a été mentionné que celui-ci n'était pas toujours adéquat selon les besoins de l'enseignante. Celle-ci pouvait modifier la disposition des pupitres si l'espace était suffisant afin d'améliorer la dynamique dans la classe. Évidemment, la situation du primaire est particulière, parce qu'une enseignante à statut régulier a toujours le même groupe et la même salle de classe. Cela permet de se familiariser avec le groupe, de connaître quels sont les élèves pouvant influencer l'ambiance de la classe, les surveiller, et plus facilement réaménager la salle de classe.

#### 1.5.4. La posture debout

La posture debout soutenue pendant une longue durée a été étudiée en ergonomie notamment par le groupe de Messing *et coll.*, particulièrement dans le secteur des services, occupé majoritairement par des femmes, où elle est fortement présente (Messing *et al.*, 2004). Dans le domaine de l'enseignement, seulement l'étude de Messing, Escalona et Seifert (1996) en a exploré cette dimension. Les auteures de la recherche ont examiné les postures prises par les enseignantes. Elles ont constaté que les enseignantes passaient la majeure partie de leur temps debout et qu'elles changeaient souvent de posture. Or, être debout durant d'importantes périodes et changer souvent de posture peut accroître la fatigue (Messing, Escalona et Seifert, 1996). Bien que les chercheuses aient proposé de faire une analyse posturale détaillée ayant pour but l'instauration de tabouret, les enseignantes ont répondu presque unanimement qu'elles n'en voulaient pas. En effet, les enseignantes mentionnaient que marcher et bouger permettait de garder l'attention des élèves et que le fait d'avoir un tabouret limiterait les déplacements, l'autorité et le contact avec la classe.

#### 1.6. La santé du personnel enseignant

Dans cette section, il est question de l'organisation, de la charge de travail, de la détresse psychologique, de la non-reconnaissance et de l'épuisement professionnel.

### 1.6.1. L'organisation, la charge de travail et la détresse psychologique

Nombreuses études soulignent le fait que le travail enseignant implique une charge de travail importante et qu'elle contribue à la fatigue et l'épuisement des enseignantes (Jarvis, 2002; van Dick et Wagner, 2001; Schonfeld, 1990; Schonfeld, 2001).

Dans une étude transversale réalisée en 2003 auprès des membres de la CSQ (dont 80,5% sont enseignantes) et portant sur la santé mentale, Soares a observé qu'une charge de travail considérée trop élevée par les travailleuses est associée à un taux de détresse psychologique beaucoup plus élevé que celui des travailleuses mentionnant avoir une charge de travail adéquate.

Carpentier-Roy et Pharand (1992) se sont intéressées à la problématique de l'organisation du travail et de la santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire, avec une approche en psychodynamique du travail. Elles ont constaté que la charge de travail élevée et une organisation du travail pathogène, seraient à l'origine de la détresse psychologique, voir même du « burnout » des enseignantes autant de niveau primaire que secondaire. À cause d'un taux de détresse psychologique élevé, mais aussi dans l'optique d'étudier le travail des femmes, l'étude ergonomique de Messing, Seifert et Escalona (1996) portant sur l'analyse de l'activité de travail des enseignantes du primaire a apporté une vision différente et complémentaire à l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992). Des déterminants de l'activité de travail sont ressortis et ont été étudiés en profondeur afin de trouver des solutions visant à améliorer les conditions de travail. Parmi ceux-ci, plusieurs concernaient l'organisation du travail ou la charge, que ce soit le nombre d'élèves ayant des troubles de comportement, l'horaire de travail, l'âge des élèves ou l'environnement de travail.

Les deux études ont chacune leurs particularités et il est possible de confirmer que les enseignantes transigent dans un milieu néfaste pour leur santé physique et mentale et sur lequel il faut agir.

#### 1.6.2. La non-reconnaissance, un facteur d'insatisfaction

*« Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation, mais peu à ceux qui y travaillent. »* (Dumont et Martin, 1990, p. 18)

Depuis quelques années, les enseignantes font face à des reproches de la part des parents de leurs élèves pour toutes sortes de raisons. Constat qui avait été aussi fait auprès des enseignantes de niveau primaire en 1994 (Messing, Escalona et Seifert, 1996). Ceux-ci remettent en question les décisions prises par les professeurs et donnent plus souvent qu'autrement raison à leurs enfants (Allaire, 2005).

*« Ce qui est difficile, c'est que les parents critiquent l'une des valeurs de base de l'enseignement : la rigueur. C'est le règne de l'enfant roi. Plusieurs parents donnent raison systématiquement à leurs enfants, sans même vérifier la version du professeur. [...] si des parents ne nous respectent pas comme professeurs, leurs enfants ne nous respectent pas non plus. »* (Propos d'une enseignante citée par Allaire, 2005, p. 23)

Il s'agit là d'un manque de soutien de la part des parents face aux enseignantes et par le fait même d'un manque de reconnaissance par rapport au travail qu'elles réalisent. Il est difficile pour un élève de respecter l'autorité de l'enseignante si ses parents ne donnent pas assez de crédibilité à ce qu'elle exprime. Au niveau secondaire, s'ajoute à la non-reconnaissance des parents, celle des gestionnaires et des élèves. Pour les enseignantes, cette non-reconnaissance est une importante source de démotivation, d'insatisfaction et de souffrance au travail (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dionne-Proulx, 1995).

Le lien entre non-reconnaissance et détresse psychologique a été constaté dans d'autres milieux, par exemple, dans une étude portant sur les intervenantes en maison d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale, il a été mentionné que la non-reconnaissance du travail pouvait être liée à l'important taux de détresse psychologique vécue par les travailleuses (Thibault *et al.*, 2001; Pontel et Guberman, 2005).

### 1.6.3. L'épuisement professionnel

Comme mentionné précédemment, les cas d'épuisement professionnel sont de plus en plus nombreux chez les enseignantes. L'épuisement professionnel (« burnout »), défini pour la première fois par Maslach (1976), serait l'état d'une personne qui souffre de fatigue émotionnelle, de dépersonnalisation et d'un sentiment d'accomplissement personnel très faible. Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise portant sur la relation entre l'épuisement émotionnel et l'épuisement professionnel chez les enseignantes du primaire et du secondaire, Proulx (1994) rapporte que 15% des enseignantes souffrent d'épuisement professionnel. Il mentionne aussi que les enseignantes sont de plus en plus démotivées et que cette insatisfaction est perceptible tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire.

De plus, dans une étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992), les enseignantes tant du primaire que du secondaire disaient vivre un essoufflement et une fatigue au travail (Carpentier-Roy et Pharand, 1992). Elles avaient l'impression que leur travail n'est pas accompli, qu'elles ne voient pas de résultats aux démarches qu'elles entreprennent. So-Kum Tang *et al.*, (2001) ont remarqué une situation similaire chez les enseignantes du secondaire en Chine. Ils indiquent que la fatigue au travail serait occasionnée par une charge de travail élevée, un manque de temps pour

réaliser les différentes tâches exigées, un environnement de travail inadéquat, des classes difficiles, etc. Cette fatigue aurait des effets négatifs sur la santé mentale du personnel enseignant et augmenterait les risques d'épuisement professionnel.

Par ailleurs, la détresse psychologique et l'épuisement professionnel («burnout») sont des causes d'absentéisme au travail (Dionne-Proulx, 1995).

### 1.7. Modèle d'analyse

Suite à ce qui a été exposé dans l'état des connaissances, plusieurs éléments tendent à influencer l'activité de travail des enseignantes. Le modèle de l'approche globale des situations de travail présenté à Figure 1.1 propose qu'effectivement, l'activité de travail est influencée par différents facteurs, c'est-à-dire par les conditions et moyens offerts par l'employeur (entreprise dans la figure), par les exigences des collègues et des élèves et des exigences de production. La travailleuse doit développer des stratégies pour réguler son activité afin de conserver un équilibre entre sa santé et la production qui est exigée d'elle.



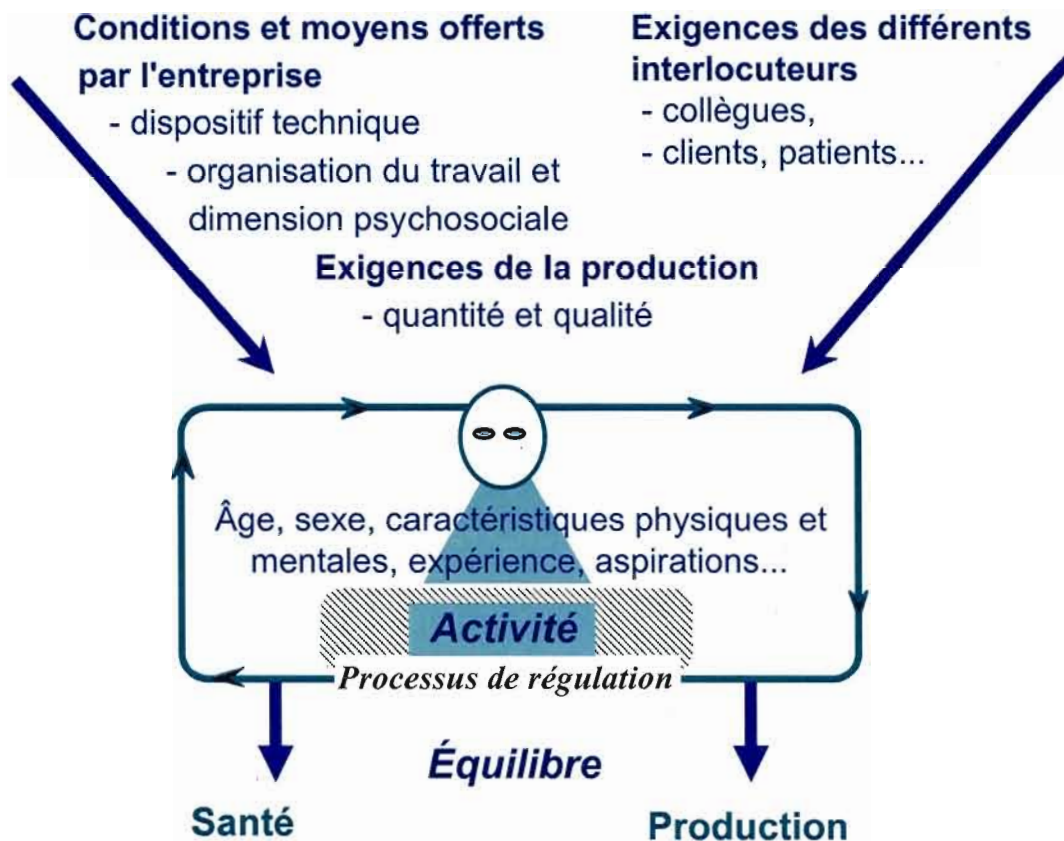


Figure 1.1 Approche globale des situations de travail (Vézina, 2001 : adaptation d'un diagramme de Leplat et Cuny, 1984).

Ces stratégies d'adaptation dépendent entre autres des ressources personnelles dont l'individu dispose (Neboit et Vézina, 2002; Maranda *et al.*, 2003). Ce ne serait pas seulement les facteurs environnementaux qui importent mais aussi l'aptitude de l'individu à juger de la situation et à y faire face, en faisant appel à ses ressources personnelles et à ses capacités de réaction grâce à des stratégies d'adaptation. Ainsi, les stratégies adoptées par l'enseignante, afin de préserver sa santé tant physique que psychologique et d'atteindre les objectifs relatifs à la tâche prescrite, ont pour but de concilier les exigences de production, soit le rendement, et les contraintes

organisationnelles et environnementales de son travail à ses capacités personnelles. Or, la mise en œuvre de ces stratégies dépendra des marges de manœuvre dont disposera l'enseignante. Conséquemment, si les marges de manœuvre de la travailleuse ne sont pas suffisantes, cela pourrait engendrer la détresse psychologique et l'épuisement professionnel (Dejours, 1993).

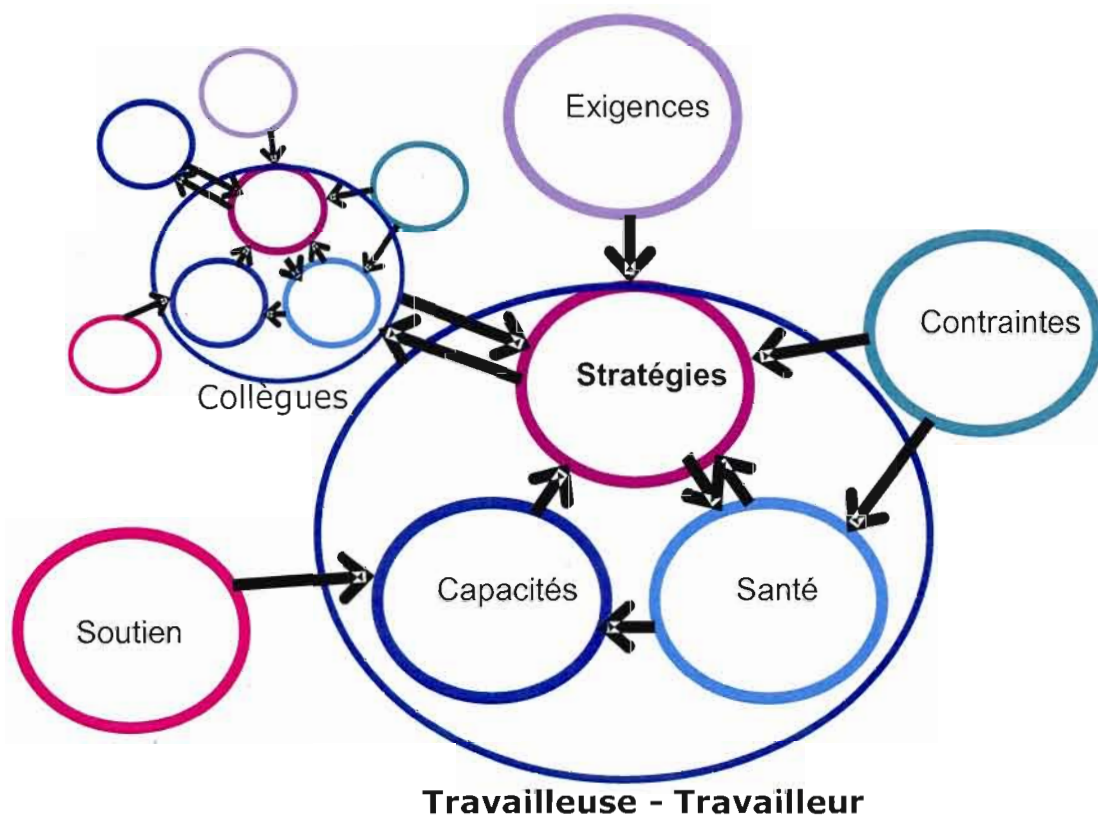


Figure 1.2 : Modèle d'analyse de la dynamique d'interaction entre les individus et les systèmes (Riel, 2007, adaptation de Messing dans Thibault *et al.*, 2001)

Les éléments qui peuvent influencer les stratégies sont présentés dans le modèle d'analyse à la Figure 1.2. Les flèches noires représentent le sens de l'effet en fonction des différents éléments du modèle présenté dans cette figure. Ce modèle

illustre la dynamique d'interaction entre l'enseignante, dans le cas présent, et le système dans lequel elle évolue. Complémentaire à la figure précédente (Figure 1.1), celle-ci ajoute l'aspect du collectif de travail, aspect très important dans le métier d'enseignante, ainsi que l'aspect concernant le soutien social qui peut avoir un effet considérable sur les capacités de l'enseignante à réaliser son travail. Tel que présenté sur la figure, les collègues influencent la façon dont l'enseignante va réaliser son travail. En effet, une enseignante qui entretient de bons contacts avec ces collègues serait mieux outillée face aux difficultés qu'elle rencontre. Les interactions entre collègues, tant le personnel professionnel que les autres enseignantes, permettent de faire un suivi sur les élèves et de connaître comment les collègues se débrouillent avec eux.

La démarche présentée au prochain chapitre vise à repérer les indicateurs relatifs aux stratégies pour en faire ressortir les déterminants de l'activité de travail.

#### 1.8. Intérêt d'une recherche en ergonomie

La littérature scientifique au sujet des enseignantes est vaste et souvent de nature épidémiologique. La problématique de la santé mentale chez les enseignantes a été analysée en utilisant des questionnaires et en réalisant des rencontres avec le personnel enseignant (Campbell et Neill, 1994; Timperley et Robinson, 2000; So-Kum Tang *et al.*, 2001; Evers, Tomic et Brouwers, 2004; Butt et Lance, 2005). Il existe aussi des études portant sur le point de vue des élèves sur la santé de leurs enseignantes ou portant sur l'environnement physique de travail des enseignantes. Carpentier-Roy et Pharand (1992) ont réalisé une étude de psychodynamique du travail enseignant au Québec tandis que Barrère (2002) a présenté une analyse du travail du même genre, mais en France. Une étude ergonomique a été réalisée chez

les enseignantes du primaire au Québec par Messing, Escalona et Seifert (1996). Reste que présentement, aucune étude ergonomique n'a été faite au Québec sur les enseignantes de niveau secondaire alors qu'elles se distinguent, entre autres, par le fait qu'elles enseignent souvent une seule matière et parfois à plusieurs niveaux et qu'elles ont un nombre plus élevé d'élèves.

Selon Delvolvé et Margot (2001), la perspective ergonomique ouvre de nouvelles possibilités d'action aux enseignantes leur permettant de gérer plus efficacement la complexité des situations de travail. Elle permet également de modifier les représentations que la plupart des enseignantes ont de la situation d'apprentissage (Delvolvé et Margot, 2001). Dans une optique d'étudier le travail des femmes pour en améliorer les conditions de travail, la démarche ergonomique est celle qui permet de documenter les déterminants de l'activité de travail sur lesquels il est possible de suggérer des pistes de solutions pour corriger les situations problématiques. De plus, une recherche de ce genre permet de combiner des données qualitatives à des données quantitatives afin de décrire de manière plus détaillée l'activité de travail, ce qui enrichit les résultats (Messing *et al.*, 2005).

## QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. En quoi consiste le travail enseignant au secondaire et quelles en sont les difficultés?
2. Comment fonctionne le collectif de travail et qu'est-ce qui facilite son fonctionnement?
3. Quels sont les déterminants de l'activité de travail des enseignantes du secondaire?

Les objectifs de la recherche sont donc de :

1. Comprendre et caractériser le travail enseignant au secondaire;
2. Comprendre le fonctionnement du collectif de travail;
3. Repérer les déterminants de l'activité pouvant être responsables du décrochage et de l'épuisement.

Dans le prochain chapitre sera présentée la méthodologie. Les étapes de la démarche ergonomique seront présentées en détail ainsi que tout ce qui a été fait dans chacune de ces étapes. Il sera également question des analyses qui ont été réalisées avec les résultats et les définitions des variables.

## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

#### 2.1. Introduction

S'inspirant de l'étude réalisée au primaire (Messing, Escalona et Seifert, 1996), la méthodologie choisie dans le cadre de la présente étude découle de l'ergonomie adaptée à l'analyse du travail des femmes (Teiger et Bernier, 1992; Messing, 1999) où la relation avec un « client » doit être prise en compte (Clot et Caroly, 2004; Caroly et Weill-Fassina, 2007). D'après la littérature francophone en ergonomie, l'objectif d'une telle intervention est de maintenir un équilibre sain, axé sur la santé dans son ensemble (physique ou mentale), entre l'individu et le système dans lequel il évolue, c'est-à-dire son milieu de travail (Guérin *et al.*, 2001; Falzon, 1996; Falzon et Teiger, 1999). Cette approche a été schématisée (Leplat et Cuny, 1984) et adaptée par Vézina (2001) (Figure 1.1). Elle a aussi été reproduite et adaptée pour le travail des femmes par Messing (dans Thibault *et al.*, 2001, modifiée par Riel, 2007) dans le cadre de différentes études (Figure 1.2).

La démarche ergonomique de type « analyse de l'activité de travail » (Guérin *et al.*, 2001) est une méthode d'analyse qualitative illustrée par des chiffres (Messing *et al.*, 2005). Ce genre d'étude permet de contribuer à la conception de meilleures

conditions de travail adaptées aux caractéristiques physiologiques et psychologiques de l'être humain, avec des critères de santé et d'efficacité économique (Falzon, 1996).

La démarche présentée ci-dessous a été décrite par Messing (1999) et est tirée du livre « *Comprendre le travail des femmes pour le transformer* » (Messing, 1999; Messing *et al.*, 2005). Elle est réalisée en collaboration avec le syndicat qui a fait la demande de l'étude ainsi qu'avec les enseignantes de certaines écoles secondaires. Les grandes étapes de cette analyse sont présentées ici.

## 2.2. Volet préliminaire

La première étape visait à délimiter les problématiques sur lesquelles investiguer. Cette étape incluait des entretiens et des observations qui ont permis de préciser les hypothèses à vérifier, les moments d'échantillonnage appropriés, et les éléments du contexte à documenter.

L'analyse préliminaire est composée de la réception et l'analyse de la demande; la collecte des données préliminaires; les observations préliminaires et l'élaboration des pré-diagnostics (hypothèses).

### 2.2.1. Réception et analyse de la demande

Cette recherche découle d'une demande faite par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) dans le cadre d'un partenariat de recherche « *L'Invisible qui fait mal* » entre les trois grandes centrales syndicales du Québec et des chercheuses du CINBIOSE. Elle visait à améliorer les conditions de travail des enseignantes du secondaire. La demande portait sur la reconnaissance des éléments difficiles de la

tâche d'enseignante au secondaire; pour la CSQ, il était important de reconnaître le fait que la majorité de ces enseignantes sont des femmes. L'étude a débuté avec la collaboration d'un syndicat (syndicat A) contacté par la CSQ. Suite à une désaffiliation de ce même syndicat, l'étude s'est continuée avec le syndicat B aussi contacté par la CSQ.

Globalement, l'analyse de la demande consiste à cerner les besoins du milieu de travail demandeur. Elle implique la rencontre des personnes qui ont articulé la demande ainsi que celles dont le travail est ciblé dans la demande, et la confrontation de leur point de vue pour en arriver à une compréhension complète du problème posé. Dans la présente étude, les personnes qui ont articulé la demande étaient les représentantes syndicales de la condition des femmes et de la santé et de la sécurité à la CSQ, Mmes Chantal Locat et Michèle Desfonds et celles dont le travail était ciblé : les enseignantes. Ces rencontres avaient pour objectifs de connaître ce qu'elles pensaient de la demande initialement formulée, de son objet et des finalités envisagées (Guérin *et al.*, 2001). Elles visaient également à connaître comment, de leurs points de vue spécifiques, elles situaient le ou les problèmes étant l'objet de la demande par rapport à l'ensemble des problèmes (Guérin *et al.*, 2001).

#### 2.2.1.1 Rencontre avec une direction d'école

Un directeur d'une école de la région de Longueuil a été rencontré à l'automne 2006 afin de connaître les enjeux relatifs à la demande initiale. Il était à son poste depuis mai 2000 et avait été enseignant d'éducation physique par le passé. Les questions qui lui ont été posées sont présentées à l'appendice E. Cette rencontre a permis de connaître son point de vue sur la situation des enseignantes de niveau secondaire en général et sur quels étaient selon lui les problèmes qu'elles rencontrent.



### 2.2.1.2 Rencontres avec des enseignantes

Sept enseignantes du syndicat A (région de Montréal) ont été rencontrées au printemps 2006 dont trois individuellement. À l'automne 2006, trois enseignantes ont aussi été rencontrées dont une individuellement et cinq enseignants du syndicat B (région de Longueuil). Les enseignantes rencontrées provenaient de 13 écoles différentes des deux régions. Les rencontres ont été réalisées sous forme d'entretiens semi-dirigés d'une durée d'environ deux heures et étaient enregistrés sous consentement. Les éléments explorés au cours de ces entretiens étaient les caractéristiques personnelles, les tâches réalisées, l'appréciation du travail, etc. Le canevas est présenté à l'appendice A. Ces entretiens ont permis de mieux connaître les besoins du milieu, de cerner les écarts entre la tâche prescrite et la tâche réelle et de faire un premier bilan de difficultés rencontrées par les enseignantes de niveau secondaire (Guérin *et al.*, 2001).

### 2.2.2. Collecte de données préliminaires

Les schémas corporels remplis par les enseignantes rencontrées et la situation en emploi des enseignantes d'une commission scolaire de la région de Longueuil ont été analysés. De plus, la convention collective, des documents descriptifs des écoles et syndicaux ont été analysés.

### 2.2.2.1 Analyse de schémas corporels

Les sites du corps où l'enseignante a ressenti de la fatigue et de la douleur ont été recueillis à l'aide de schémas corporels tirés d'un questionnaire validé (Corlett et Bishop, 1976) (appendices C et D) auprès de sept enseignantes de la région de Montréal et de trois enseignantes et cinq enseignants d'une région de Longueuil. Ces schémas ont été remplis dans le cadre des entretiens collectifs et individuels préliminaires. Les schémas ont été analysés en fonction du sexe et des différentes régions corporelles mentionnées par celles-ci.

### 2.2.2.2 Analyse de la situation en emploi d'enseignantes de niveau secondaire d'une Commission scolaire entre 2000 et 2007

Le but de cette analyse était de connaître le taux d'attrition des enseignantes de niveau secondaire d'une commission scolaire de la région de Longueuil et de le comparer à celui mentionné pour l'ensemble des enseignantes du secondaire au Québec. L'analyse a été réalisée à partir de deux listes comprenant les noms d'enseignantes du secondaire de la commission scolaire retenue, leur nombre d'années d'expérience et d'ancienneté de juin 2000 et d'avril 2007 fournies par le syndicat B. Ces listes ont été analysées de manière à savoir quelles enseignantes de la liste de 2000 ne se retrouvaient plus sur la liste de 2007. Ensuite, la liste des noms absents de la liste de 2007 a été acheminée au syndicat qui a fait des vérifications par téléphone afin de connaître la situation en emploi de ces enseignantes. Les enseignantes ont été catégorisées selon qu'elles enseignent toujours, qu'elles sont retraitées, invalides ou décédées ou qu'elles occupent d'autres fonctions. Celles dont la raison de leur absence de la liste de 2007 est inconnue ont été placées dans une

catégorie « autre ». Cette analyse a été réalisée selon le sexe et le nombre d'années d'expérience des enseignantes.

### 2.2.3. Observations préliminaires

Cette étape de la démarche consiste en des observations du déroulement des activités au cours d'une journée de travail d'une enseignante. Elles ont permis de se familiariser avec le travail et avec les difficultés rencontrées dans sa réalisation.

#### 2.2.3.1 Aspects techniques

Des observations ont été réalisées jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à que le travail soit bien compris et caractérisé. Un total de 69 heures et 21 minutes échelonnées sur 15 périodes différentes variant entre 77 et 440 minutes a été réalisé à l'automne 2006 et l'hiver 2007. Ces observations ont été réalisées sous forme de « chroniques d'activités » où toutes les activités réalisées par l'enseignante étaient notées en fonction de l'heure dans un cahier avec un crayon. La chronique d'activité se définit comme étant une couverture de la séquence des événements qui se déroulent dans une journée de travail complète ou dans un moment précis de la journée de travail (Guérin *et al.*, 2001). Cette méthode a permis d'apporter des connaissances sur plusieurs points, tels que sur l'activité de travail, le déroulement du travail ainsi que sur les déterminants de l'activité de travail (Guérin *et al.*, 2001). Cette étape a servi de référence à la formulation d'hypothèses.

### 2.2.3.2 Caractéristiques des enseignantes observées

Comme celles rencontrées, les enseignantes observées ont aussi rempli une fiche de renseignements (Appendice B) et ont toutes signé un formulaire de consentement à être observées. Un total de onze enseignantes (cinq femmes et six hommes) provenant de six écoles de la région de Longueuil a été observé. Leurs caractéristiques sont présentées au Tableau 2.1. Un total de sept enseignantes (quatre femmes et trois hommes) a des enfants et les onze enseignantes ont un-e conjoint-e.

Tableau 2.1 : Caractéristiques de la population enseignante observée dans le volet systématique

Sexe	Ancienneté	Matière enseignée	Nombre total d'élèves	Niveau	École
H	12 ans	Français	90	3	A
H	8 ans	Géographie	180	3	A
H	10 ans	Mathématiques	100	1	A
F	2 ans	Français	75	1	A
H	11 ans	Anglais	162	1-3	A
F	15 ans	Mathématiques	87	3-4	C
F	3 ans	Mathématiques	125	5	D
H	29 ans	Français, histoire, géographie	46	Adaptation scolaire	E
F	30 ans	Arts	150	5	F
F	27 ans	Histoire	180	4	G
H	25 ans	Français	90	5	G

Une rétroaction a été effectuée avec les enseignantes après chacune des périodes d'observation afin de s'assurer d'une bonne compréhension de l'activité de travail.

#### 2.2.4. Pré-diagnostics

Suite aux entretiens et aux observations réalisés dans le volet préliminaire, des hypothèses (pré-diagnostics) (Guérin *et al.*, 2001), ont été formulées afin d'être vérifiées de manière systématique. Elles ont été formulées en fonction de la demande initiale. Il s'agit en quelque sorte de la reformuler afin de se concentrer sur les éléments problématiques et les déterminants de l'activité de travail des enseignantes.

##### 2.2.4.1 Hypothèses

De ce qui a été observé, les déterminants importants des variations de l'activité des enseignantes étaient le niveau de « difficulté » de la classe se définissant par le nombre d'élèves turbulents avec des difficultés d'apprentissage ou encore avec des problèmes psychologiques et le cycle du secondaire (premier/deuxième). L'environnement physique de travail s'est aussi avéré être un déterminant de l'activité. Selon les investigations préliminaires, ces déterminants influencent l'activité de travail. Le détail des hypothèses formulées est présenté ci-dessous.

- Les enseignantes réalisent plusieurs activités en même temps. La répartition dans le temps de ces activités dépend du niveau et de la matière.
- Les enseignantes utilisent différents types d'enseignement pour transmettre la matière. La méthode d'enseignement dépend de la matière et du niveau.

- Les enseignantes utilisent plusieurs stratégies pour l'enseignement d'un comportement. Elles varient selon le sexe de l'enseignante, le groupe, la matière, le niveau et l'environnement physique.
- Les enseignantes collaborent entre elles et avec le personnel professionnel. Les contacts avec les collègues (enseignantes et professionnels-les) varient selon l'école et l'organisation de la salle des enseignantes.
- Les enseignantes doivent contrôler l'environnement physique dans leur classe et la salle des enseignantes. Ce contrôle de l'environnement physique varie selon la matière, l'école et le local.

#### 2.2.4.2 Choix de situations critiques

Suite aux pré-diagnostics, les observations systématiques ont été réalisées dans des classes dites « faciles » ou « difficiles » ainsi que de premier cycle. De plus, les matières choisies étaient le français, les mathématiques, sciences et les arts plastiques. Ces matières ont été choisies en fonction des résultats préliminaires et à partir des suggestions des enseignantes. Il s'agit de trois matières très différentes dans lesquelles différentes difficultés étaient rencontrées par les enseignantes. Concernant l'environnement de travail, le volet approfondi a été réalisé dans deux écoles choisies pour leur milieu (favorisé ou non), leur grosseur et l'âge approximatif du bâtiment. Ces critères ont été établis à partir des différences observées dans le volet préliminaire et avaient pour but de permettre la vérification des hypothèses. Les caractéristiques des écoles sont présentées au Tableau 2.2. Ces écoles ont été choisies afin de comparer leur environnement physique, de voir s'il avait un impact sur l'activité de travail des enseignantes et si oui être en mesure de connaître lequel. Les caractéristiques du milieu et le nombre total d'élèves sont tirées des données provenant de l'Indice du seuil de faible revenu de Statistique Canada, publié par le

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) pour les écoles. L'âge de l'école a été estimé par le syndicat B.

**Tableau 2.2 : Caractéristiques des écoles choisies pour les observations systématiques**

<b>École</b>	<b>Milieu</b>	<b>Nombre total d'élèves</b>	<b>Âge approximatif de l'école</b>
A	Défavorisé	450	$\geq 10$ ans
B	Favorisé	885	$\leq 10$ ans

Le choix des situations critiques a été validé par un comité d'encadrement de la recherche formé d'un représentant de la santé et de la sécurité au travail, une représentante de la condition féminine et deux enseignantes de niveau secondaire du syndicat B.

### 2.3. Volet approfondi

Le volet approfondi consiste en des observations systématiques et des mesures environnementales en fonction des choix faits à la suite du volet préliminaire. De plus, deux rencontres de validation avec des enseignantes et enseignants ont été réalisées à la fin des observations systématiques.

#### 2.3.1. Observations systématiques

Cette étape de la démarche consiste en des observations de moments précis dans le déroulement des activités réalisées au cours d'une journée de travail d'une

enseignante. Elles permettent de vérifier ou d'infirmer les hypothèses émises lors du choix des situations critiques. Le déroulement des activités dans le temps a été noté avec papier et crayon.

#### 2.3.1.1 Aspects techniques

Suite à la formulation d'hypothèses, un protocole d'observations a été élaboré à l'aide du logiciel *Actogram*. Ce protocole a été utilisé sur un ordinateur de poche, le *Palm*, pour enregistrer l'activité de travail dans le temps. Les éléments qui ont été observés dans le protocole sont présentés à la section d'analyse des données (point 2.4). Cette démarche a permis d'obtenir des résultats tenant compte de la dimension temporelle de l'activité de travail. La mesure du temps est un élément clé pour rendre compte de l'activité réelle et des contraintes qui peuvent y être reliées. C'est pour cette raison que le découpage temporel de l'activité de travail dans le temps par l'enregistrement est une étape non négligeable de l'analyse de cette même activité.

#### 2.3.1.2 Caractéristiques

Les observations systématiques ont totalisé 17 heures 57 minutes et ont été réalisées au printemps 2007 sur 12 périodes différentes d'environ 90 minutes (une heure et 30 minutes). Les enseignantes ont, comme pour les observations préliminaires, rempli une fiche de renseignement et signé un formulaire de consentement. Leurs caractéristiques sont présentées dans le Tableau 2.3. De plus, les observations ont été réalisées dans deux groupes d'élèves par enseignante : l'un qualifié de « facile » par l'enseignante et l'autre de « difficile ».



**Tableau 2.3 : Caractéristiques de la population enseignante et des classes observées dans le volet systématique**

<b>Sexe de l'enseignante</b>	<b>Ancienneté</b>	<b>Matière enseignée</b>	<b>Nombre total d'élèves</b>	<b>École</b>
F	2 ans	Français	75	A
F	14 ans	Français	64	B
F	10 ans	Mathématiques	100	A
H	15 ans	Sciences	128	B
F	15 ans	Arts plastiques	145	A
F	17 ans	Arts plastiques	256	B

Tout comme les observations préliminaires, les observations systématiques ont été réalisées sous forme de chroniques de quart et ont été consignées de manière chronologique dans un cahier à l'aide d'un crayon. L'observatrice était située dans le fond de la classe où un pupitre était libre de manière à ce que l'activité de travail ne soit pas compromise. De plus, le temps comptabilisé en posture debout s'est effectué à l'aide d'un *Palm* et du programme *Actogram*.

### 2.3.2. Mesures d'ambiance et photographies de l'environnement physique de travail

La température ambiante et le taux d'humidité relatif ont été mesurés à l'aide d'un thermomètre de type WBGT (*Wet Bulb Globe Temperature*). Pour mesurer les niveaux de bruit dans les classes, un sonomètre numérique (*SE322 Datalog*) a été utilisé et pour mesurer les niveaux d'éclairement à différents endroits dans les locaux,

un luxmètre a été utilisé. Ces mesures ont été effectuées en même temps que les observations systématiques. La température ambiante et le taux d'humidité relative ont été mesurés à trois reprises durant une période d'observation, soit au début de la période, au milieu et à la fin. Les mesures des niveaux sonores ont quant à elles été prises en continu durant l'ensemble des périodes d'observation, c'est-à-dire au moment où l'observatrice était entrée dans la salle de classe ou des enseignantes et était installée. Les mesures de température, d'humidité et de niveaux sonores, ont été prises à partir de l'endroit où se trouvait l'observatrice dans chacune des salles. Afin de connaître les niveaux sonores maximums, les deux premières minutes et deux dernières minutes d'une période d'observation ont été ignorées puisque les moments d'arrivée et de départ des élèves sont les plus bruyants. Concernant les mesures de niveaux d'éclairement, elles ont été prises à trois reprises lors des périodes d'observation (au début, au milieu et à la fin) à différents endroits dans les salles, soit au bureau de l'enseignante, au tableau devant la classe, à un pupitre au centre et un près des fenêtres.

Des photographies de l'environnement physique ont aussi été prises dans les salles de classe et la salle des enseignantes avec l'autorisation du syndicat B et des écoles.

#### 2.4. Analyse des données

Chacun des entretiens a été transcrit dans un document *Word* distinct. Une analyse de contenu a ensuite été réalisée. À la relecture, les principaux thèmes ont été ressortis et un autre document récapitulatif a été créé afin de jumeler toutes les informations se rattachant à chacun des thèmes dans ce même document. Cette analyse a été faite uniquement pour les entretiens préliminaires. Des citations provenant de ces rencontres ont été tirées des enregistrements. Les thèmes étaient : la

description d'une journée de travail, les points positifs et négatifs dans le travail, les relations avec les collègues, les stagiaires, les nouvelles enseignantes, les intervenants, les parents et les élèves, la conciliation travail-famille, l'environnement de travail, l'horaire et les matières.

Concernant les observations, les chroniques de quarts ont toutes été transcrites dans un document *Excel* pour ensuite être codées selon des catégories qui sont décrites au point suivant. Puisque les codes étaient inscrits en fonction de l'heure, ces données ont été transférées dans le programme *Actogram* avec lequel l'analyse de toutes les heures d'observation a été faite. Chaque chronique avait son propre fichier *Actogram* afin qu'elle soit analysé de manière distincte en fonction de ses particularités que ce soit l'école, la classe, la matière, le niveau et le sexe de l'enseignante.

#### 2.4.1. Description des catégories d'analyse

Les catégories ont été définies selon l'activité observée lors de l'étude et inspirées de l'étude réalisée au primaire (Messing, Escalona et Seifert, 1996). La description de chacune d'entre elles est présentée au Tableau 2.4. De plus, les stratégies ont été identifiées à partir d'observables décrits dans les catégories et à partir de ce que les enseignantes verbalisaient comme étant des stratégies.

Tableau 2.4 : Catégories représentant l'activité de travail des enseignantes du secondaire ainsi que leurs descriptions

<u>Catégories</u>	<u>Description</u>
<b>Transmission des connaissances</b>	Magistrale Interactive Magistrale et interactive Supervision de travaux de groupe ou individuels Aide individuelle sur le travail à accomplir Avec aides techniques (ex : multimédia)
<b>Enseignement d'un comportement</b>	Expliquer les règles de comportements Corriger
<b>Maintien de la stimulation à un niveau optimal</b>	Regarder l'élève ou les élèves inattentifs Appeler l'élève par son nom Lever et baisser le ton de la voix Déplacements dans la classe pour vérifier les travaux Fermer et allumer les lumières Animation de la classe par un sujet non relié à la matière Humour Baisser le niveau d'activité (lecture)
<b>Intervention disciplinaire</b>	Avertissement (codes au tableau) Sortir un ou des élèves Expliquer les consignes à suivre Changer l'élève de place Suivi des agendas Gestion des retenues, feuilles de route Gestion des sanctions Rencontres avec d'autres catégories de personnel professionnel
<b>Soutien académique</b>	Encadrement (récupération) – aide aux devoirs Rencontre ou téléphone avec les parents Corrections Réunion avec collègues enseignantes de même matière et autres catégories de personnel professionnel et/ou la direction Préparation du matériel pédagogique (exercices)

	Préparation de projet (recherche, matériel, etc.)
<b>Soutien affectif</b>	Complimenter, questionner, prendre des nouvelles Empathie, écoute active Rencontres avec d'autres catégories de personnel professionnel Gestion de conflits entre élèves Comité de non-violence
<b>Préparation/organisation</b>	Plan de la période au tableau Planification de la journée ou de la semaine (agenda, note personnelle) Rencontres avec collègues enseignantes et d'autres catégories de personnel professionnel
<b>Tâche administrative</b>	Gestion des présences, retards et absences Réservation de locaux Gestion du matériel (installation) Gestion de l'impression de documents Gestion des courriels Répertoire des notes informatiques
<b>Contrôle de l'environnement physique</b>	Ouvrir ou fermer fenêtre, ventilateur Voir à la propreté Placer les pupitres et chaises Gestion du matériel
<b>Autres activités</b>	Détente, pauses (lorsqu'il n'est pas question du travail ou des élèves) Rapports sociaux Organisation d'activités parascolaires (consulter collègues, supérieurs et parents) Surveillance Recherche et rencontre du directeur (pour commande, activité parascolaire, information)

Il est important de souligner que l'analyse des observations dans *Actogram* a été réalisée à l'aide de cinq classes, une sixième classe a été utilisée afin de connaître l'endroit où étaient réalisées les activités. Lorsqu'il s'agissait d'activités ne pouvant

pas être réalisées simultanément, elles étaient mises dans la même classe. Voici la liste des classes et leurs catégories utilisées pour l'analyse à l'aide du programme *Actogram*. Il s'agit de classe continue.

- Classe A : Transmission des connaissances  
Tâche administratives  
Autres activités
- Classe B : Soutien affectif  
Soutien académique
- Classe C : Enseignement d'un comportement  
Maintien de la stimulation à un niveau optimal  
Intervention disciplinaire
- Classe D : Préparation et organisation
- Classe E : Contrôle de l'environnement physique
- Classe F : Salle de classe  
Hors de la salle de classe

## 2.5. Restitution et validation

Les résultats ont été présentés aux enseignantes participantes dans le but de valider les conclusions de l'étude. Deux rencontres collectives ont été réalisées en juin 2007 avec trois enseignantes dont une avait participé aux observations et quatre enseignants dont un avait participé aux observations. Une rencontre individuelle a aussi été réalisée avec une enseignante ayant participé aux observations. Ces entretiens étaient d'une durée d'environ deux heures trente minutes et ont tous été enregistrés avec consentement. Il y avait des enseignantes d'éducation physique (3), de géographie (1), d'arts plastiques (1), d'adaptation scolaire (1), d'histoire (1) et de mathématiques (1) des deux cycles (secondaire 1 à 5). Les rencontres avaient pour but de présenter les résultats et constats. Il était important d'avoir des enseignantes

dont les matières n'avaient pas été observées afin de voir si les résultats s'appliquaient à elles aussi et connaître les éléments qui étaient manquants ou devaient être enrichis. Comme ces rencontres ont eu lieu à la fin juin, plusieurs enseignantes n'étaient pas disponibles pour différentes raisons notamment à cause des corrections importantes d'examen de fin d'année. Cela expliquerait pourquoi il n'y avait pas d'enseignantes de français puisqu'elles ont davantage de corrections que celles des autres matières.

Le fait de présenter les résultats et de les faire valider par des enseignantes est particulièrement indiqué pour l'enrichissement et l'exploration de l'interprétation des résultats de recherche (Krueger, 1988; Carey, 1994). Ultérieurement, il pourrait être intéressant de rencontrer un plus grand nombre d'enseignantes de différentes régions du Québec afin de valider les résultats à plus grande échelle.

## 2.6. Conclusion

Cette démarche a permis de répondre aux objectifs de la recherche qui étaient de comprendre et caractériser le travail enseignant au secondaire et de repérer les déterminants de l'activité.

Le prochain chapitre présente les résultats obtenus en fonction des principales étapes de la démarche énoncées précédemment.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

#### 3.1. Introduction

Ce chapitre présente les résultats obtenus pour les deux volets : le volet préliminaire et le volet systématique. D'abord, il est question de l'analyse préliminaire. Ensuite, l'analyse du travail enseignant et de l'environnement physique sera présentée.

#### 3.2. Analyse préliminaire

En lien avec la demande, plusieurs éléments ont été mentionnés par les personnes rencontrées comme étant problématiques et pouvant expliquer le taux d'attrition élevé noté en début de carrière ainsi que l'augmentation des cas d'épuisement professionnel chez les enseignantes de niveau secondaire du Québec. Les éléments suivants seront abordés dans cette section : le manque de soutien et de collaboration de la direction et des collègues; le manque de reconnaissance de l'employeur et du public; les difficultés par rapport à la gestion de classe; les



contraintes de temps, l'insertion difficile des nouvelles enseignantes en emploi et les effets sur la santé.

### 3.2.1. Manque de soutien et de collaboration

Lors des entretiens préliminaires, les enseignantes disaient manquer de soutien et de collaboration de la part de leurs directions d'école et de la part de leurs collègues.

#### 3.2.1.1 De la part des directions d'école

Les enseignantes ont dit se sentir peu soutenues par leur direction, notamment au moment de donner une sanction à un élève. En effet, si une enseignante décidait de donner une sanction parce que l'élève n'avait pas, par exemple, respecté un règlement de l'école, elle devait faire approuver cette décision par la direction. C'est elle qui prend les décisions finales par rapport aux élèves. Pour les enseignantes rencontrées, il arrivait que la direction remette en question le choix de l'enseignante et ne donne pas la sanction.

*« Comment veux-tu que l'élève respecte les règles dans la classe si la sanction que je lui donne, il ne l'a pas?! [...] C'est simple, on fait rire de nous. ».*  
Enseignante de français, secondaire 4.

Une enseignante disait avoir dû faire plusieurs démarches pour seulement s'assurer que la sanction soit donnée à l'élève.

*« Un de mes élèves devait aller en retenue, je passe pour vérifier dans le local, il n'est pas là. Le directeur est absent [...] comment est-ce que la sanction peut être prise au sérieux par l'élève? Il me manque de respect et finalement ça prend un*

*mois pour qu'il ait une conséquence, s'il en a une, parce que le directeur peut décider que non. C'est évident qu'il va recommencer.* ». Enseignante de mathématiques, secondaire 4.

Ce genre d'attitude était considéré par les enseignantes rencontrées comme étant nuisible au climat dans la classe et dans l'école parce qu'il n'y a pas de cohérence entre ce qui est dit par les enseignantes et ce qui est fait par la direction.

De plus, les enseignantes racontaient qu'il était arrivé à certaines de leurs collègues que la direction rentre dans sa classe parce qu'il y avait trop de bruit et intervienne comme s'il n'y avait pas d'enseignantes dans la classe. Ce genre de situation contribue au fait que les enseignantes sont de moins en moins prises au sérieux par les élèves et fait en sorte que leur autorité est remise en question. Elles ajoutaient que cela nuit au bon fonctionnement de l'école.

*« Un directeur qui intervient par-dessus nous c'est complètement nous manquer de respect et nous faire perdre la face devant nos élèves. On a l'air de quoi nous après, les élèves vont continuer et pas nous respecter plus. Et c'est pas vrai que c'est pour nous aider parce que cette journée là ça a explosé, c'est parce qu'il est le directeur et qu'il dirige. »*. Enseignante d'histoire, secondaire 4.

Les enseignantes soulignaient également le fait que les directions sont souvent absentes et qu'il est difficile de faire le suivi des élèves avec elles.

*« Les directions sont souvent absentes, sur des comités de la commission scolaire et en formation alors les dossiers sont reportés. C'est lourd de ne pas avoir de direction dans l'école. »* Enseignant de géographie, secondaire 3.

*« Le directeur n'est presque jamais là à tel point que les élèves ne savent même pas qui il est. »* Enseignante d'adaptation scolaire.

*« Avec notre direction, il faut prendre rendez-vous. Il est ouvert, mais pas organisé. Il écoute et il est très humain. C'était un enseignant avant, mais il a pas une grosse expérience. Quand il y a une grosse crise, on va pouvoir le rencontrer le plus rapidement possible, mais avant on doit voir avec la TS [travailleuse sociale] et les autres intervenants. Quand un élève m'envoie chier, ça ne se règle pas tout de suite. Les cas « spontanés » c'est très difficile à gérer, on se demande quoi faire avec eux. ».* Enseignante de mathématiques, secondaires 3 et 4.

Quant au directeur rencontré, celui-ci mentionnait qu'il avait une bonne relation avec les enseignantes malgré le fait qu'il avait peu de contact avec elles. En effet, il soulignait que c'était les directeurs adjoints qui étaient davantage en contact avec les enseignantes. Selon lui, il ne semblait pas y avoir de problèmes entre les directions adjointes et les enseignantes de son école.

### 3.2.1.2 De la part des collègues

Par rapport aux collègues, les enseignantes rencontrées soulignaient qu'il y avait un manque de soutien entre enseignantes à cause de l'isolement très présent en enseignement.

*« L'enseignement c'est très individualiste. Tu es seul dans ta classe. L'isolement fait en sorte que souvent on ne parle pas des problèmes qu'on vit dans la classe et on a l'impression qu'on n'est pas soutenu par nos collègues. »* Enseignant de mathématiques, secondaire 5.

*« C'est l'avantage et en même temps l'inconvénient de cette profession : autant on est libre en fermant la porte, on se sent bien, on est chez soi mais autant quand on est moins bien, on est toute seule longtemps. ».* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

Les enseignantes ne veulent parfois pas discuter des problèmes qu'elles vivent en classe parce qu'elles ont peur d'être jugées par les collègues comme n'étant pas à la hauteur.

*« Savoir gérer une classe est une forme de valorisation dans mon travail. Si ça va bien avec mes groupes, je me dis que je suis un bon prof. Souvent les profs qui ont de la difficulté avec leur gestion de classe ne veulent pas en parler parce qu'ils se sentent incompetents. ».* Enseignant de français, secondaire 3.

*« Quand c'est difficile dans la classe et tu sors et c'est difficile avec le ou les collègues, ça pèse et c'est fatigant. [...] Pourtant, les collègues devraient être un support, permettre de se confier et de se comprendre, mais il y a beaucoup de compétition et de chacun pour soi. ».* Enseignant de mathématiques, secondaire 5.

*« Beaucoup de profs souffrent en silence, ils vivent des choses atroces, mais ils ne veulent pas le dire parce qu'ils ont peur de se faire juger comme pas bons par les autres enseignants parce qu'ils ont de la misère. ».* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

De plus, les enseignantes rencontrées mentionnaient l'importance de la salle des enseignantes sur les contacts qu'elles pouvaient avoir avec leurs collègues. Elles disaient ne pas pouvoir discuter avec certaines collègues parce qu'elles étaient dans une autre salle des enseignantes. Cette situation a été soulignée particulièrement dans les plus grandes écoles où il y avait plus d'une salle d'enseignantes et où les enseignantes ne voyaient pas les collègues de leur niveau ou de la même matière. Certaines disaient ne pas pouvoir faire un suivi sur leurs élèves avec les collègues enseignantes de la même salle puisqu'elles n'ont pas les mêmes qu'elles.

*« Les échanges que j'ai avec mes collègues sont très ponctuels, sur l'heure du dîner ou dans les périodes libres. Ils concernent parfois le contenu de mon cours, d'autres fois un élève difficile mais comme mes collègues ne l'ont pas nécessairement dans leur classe, c'est pas pour faire un suivi mais juste pour en*

*parler. On se sent moins seule quand on peut se parler.* » Enseignante de français, secondaire 5.

Dans les écoles plus petites, les enseignantes trouvaient que les contacts avec les collègues étaient plus fréquents notamment parce qu'elles étaient toutes dans la même salle et avaient souvent les mêmes élèves. Ces contacts plus fréquents permettaient de faire un meilleur suivi sur les élèves de l'école. Elles disaient sentir que l'équipe d'enseignantes était plus solidaire et solide et qu'il y avait moins d'individualisme.

#### 3.2.1.2.1 Difficultés entre hommes et femmes

Des difficultés entre hommes et femmes ont été mentionnées par les enseignantes rencontrées. Pour les hommes enseignants, c'est plus délicat de dire un commentaire ou émettre une critique à une femme parce qu'elles auraient tendance à le prendre mal et être rancunières. Ceux-ci mentionnaient également que les femmes étaient davantage maternelles et que c'est pour cette raison qu'elles se retrouvaient en plus grand nombre au premier cycle. Certains disaient même se sentir de trop lorsqu'ils travaillaient avec une majorité de femmes.

*« Avec les femmes, je trouve ça difficile. Si je lui dis quelque chose, la femme va avoir de la difficulté à le prendre. Les filles sont plus susceptibles. »*. Enseignant de français, secondaire 3.

*« Quand c'est une majorité de filles, tu te sens comme le mouton noir. Il y a un malaise. »*. Enseignant de géographie, secondaire 3.

*« Entre gars, on peut se dire les vraies choses. Avec les femmes, il faut peser ses mots. »*. Enseignant d'histoire, secondaire 4.

Aussi, pour monter des projets et travailler en équipe, tant les hommes que les femmes disaient préférer travailler en équipe avec des femmes parce que le travail est toujours mieux fait.

### 3.2.2. Manque de reconnaissance

Les enseignantes ne se sentent pas reconnues, entre autres, en raison de l'imposition de la plus récente convention collective et de la réforme pour laquelle elles n'ont pas été consultées.

*« La convention, on l'a encore sur le cœur! Il y a aussi le renouveau pédagogique, la réforme, c'est un clivage accumulé et excessivement pesant. »*  
Enseignant de géographie, secondaire 3.

Les enseignantes mentionnaient vivre ce manque de reconnaissance de la part de leur employeur, des parents et de la population en général.

#### 3.2.2.1 De la part de l'employeur

Le manque de reconnaissance que les enseignantes ressentent de la part de leur employeur se traduit par le contrôle qu'il exerce sur leur temps de travail ainsi que sur l'évaluation qu'il fait sur leur rendement par rapport aux performances de leurs élèves.

### 3.2.2.1.1 Contrôle du temps

Depuis la nouvelle convention collective, les enseignantes sont soumises à un contrôle important de la part de leur direction d'école par rapport à leur temps de travail. Elles doivent inscrire sur une feuille (semblable à une feuille de temps) les « minutes » qu'elles vont réaliser à l'intérieur de l'école. Par exemple, elles ont à indiquer à quel moment elles feront des surveillances du corridor ou du local d'informatique ou bien quand elles feront de la correction ou de la préparation de cours. Cette exigence leur paraît exagérée et superflue.

*« Les minutes, c'est très lourd... Si je suis pas à l'endroit et à l'heure que j'avais inscrits sur la feuille on va me couper du temps. En début d'année, la direction surveille et note dans son calepin. C'est très frustrant. »* Enseignante en arts plastiques, secondaire 5.

*« Si tu as inscrit que tu faisais du temps personnel, mais cette fois-là tu ne seras pas là, tu as autre chose, ils t'envoient un petit papier pour que tu justifies qu'est-ce que tu vas faire à la place, pourquoi tu ne seras pas là. Ça dépend de la relation avec la direction d'école, certaines sont plus flexibles. En début d'année, la surveillance est plus grande. ».* Enseignante d'adaptation scolaire.

Pour les enseignantes, le fait que les directions minutent et surveillent leur travail démontre qu'elles manquent d'humanité. Un enseignant de géographie de secondaire 3 disait : *« Les directions ont perdu leur côté humain. »*. Une enseignante d'arts plastiques de secondaire 3 mentionnait également : *« On n'est pas reconnu. Toute cette surveillance... on a l'impression de se faire traiter comme des enfants d'école. »*.

De plus, ce minutage est perçu comme un irritant qui a pour effet de démotiver les enseignantes. Une enseignante de français de secondaire 5 mentionnait à ce sujet : *« On me coupe les ailes! Je me donne corps et âme et ils ne sont pas contents. »*.

Contrairement aux enseignantes, le directeur d'école rencontré considère que l'ajout de 5 heures de travail à faire à l'école est une forme de reconnaissance de l'ampleur de la tâche d'enseignement.

*« Ça augmente la performance. Il s'agit d'une reconnaissance à la tâche enseignante. Je suis content qu'il y ait cette reconnaissance dans la convention : « vous en faites plus mais on vous le reconnaît ». Ils [enseignants-es] peuvent situer leur temps et ça permet de bien s'organiser. »*. Directeur général d'une école secondaire.

### 3.2.2.1.2 Évaluation du rendement

Les enseignantes sont jugées et évaluées par rapport à leur rendement, c'est-à-dire en fonction de la performance des élèves particulièrement dans les matières où il y a des examens du ministère. Selon cette évaluation, plus les moyennes de groupes sont élevées, meilleure est l'enseignante. Selon les enseignantes, ces bonnes moyennes sont importantes pour l'employeur puisqu'elles permettent de classer l'école dans le palmarès et incite un plus grand nombre d'inscription dans l'école.

*« On est constamment jugé par rapport au rendement des élèves surtout dans l'examen du ministère parce que notre école pourrait baisser dans le palmarès. Ça nous met beaucoup de pression. En plus, ce jugement ne tient pas compte de qui est dans la classe, mais seulement de la moyenne des groupes. »* Enseignant d'histoire, secondaire 4.



*« L'affaire avec les examens du ministère c'est que ça a plus de valeurs aux yeux de la direction et de la commission scolaire parce que c'est pas le prof qui les corrige, c'est du monde du ministère. [...] Comme si on changeait les notes pour avoir l'air meilleur et les élèves dans tout ça. ».* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

Puisqu'elles sont évaluées en fonction de la performance de leurs élèves, les enseignantes doivent passer l'ensemble de la matière qui sera à l'examen malgré les difficultés et les lacunes présentées par les élèves.

*« Un bon enseignant c'est un enseignant qui a des bonnes moyennes dans ces groupes. Ça, ça signifie qu'il enseigne bien. Si tu as des élèves qui ont de la difficulté et que ça ralentit ton cours, tu auras peut-être pas une bonne moyenne à la fin de l'année à l'examen du ministère, ça fait que tu es un moins bon prof que l'autre qui avait pas le même groupe. ».* Enseignante de français, secondaire 4.

*« Si tu as des élèves qui ne devraient pas être du niveau pour lequel tu enseignes, ça compte pas. Il regarde la moyenne, c'est ça qui dit si j'ai assuré et que je suis bonne. Il y en a des profs qui « boostent » les notes mais quand leurs élèves arrivent dans ta classe, tu le sais que c'est impossible qu'ils aient eu ces notes, mais bon c'est nous qui paient pour et qui se fait dire par les parents : « ah ben l'année passé y'avait des bonnes notes, comment ça » et ça en finit plus de se justifier et ça c'est juste parce que moi j'y tiens. »* Enseignante de français, secondaires 4 et 5.

Or, les enseignantes doivent transmettre la matière en fonction de la réforme et des nouveaux programmes d'enseignement pour lesquels elles ne sont pas familières. Les formations qui leur sont offertes à ce sujet sont données durant l'année scolaire alors que les cours ont déjà commencé.

Pour les enseignantes, l'évaluation de leur rendement par l'employeur leur cause un stress supplémentaire dans la réalisation de leur travail.

*« On est déjà assez stressé de même, on n'a pas besoin de se faire évaluer en plus. Le pire c'est qu'on n'a même pas les conditions gagnantes pour y arriver. »*  
Enseignante de français, secondaire 5.

### 3.2.2.2 De la part des parents et du public

Le manque de reconnaissance des parents, de la population en général est vécu et ressenti par toutes les enseignantes rencontrées. Selon elles, les parents ne reconnaissent pas automatiquement que l'enseignante a eu raison de donner une sanction. Ils remettent parfois en question le choix de l'enseignante dans l'agenda de l'élève en écrivant leur désaccord avec le devoir en surplus ou la retenue parce que l'élève avait une bonne raison d'agir ainsi ou de ne pas le faire.

*« Les parents c'est difficile, ils peuvent être agressifs et prennent souvent pour leur enfant. C'est lourd de faire le suivi. »* Enseignante de mathématiques, secondaires 3 et 4.

*« Les parents disent souvent en parlant de leur enfant : « il n'est pas comme ça à la maison, vous ne vous y prenez probablement pas de la bonne façon. » Avant, c'est rare qu'un parent remettait en cause la parole de l'enseignant, maintenant il faut prouver ce que l'on dit. »* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

Les enseignantes signifiaient également que la population a beaucoup de préjugés sur le travail qu'elles réalisent.

*« La non-reconnaissance de la population sur les conditions, il y a beaucoup de préjugés, on se fait beaucoup écœurer quand on est prof parce qu'on est « toujours » en vacances. »* Enseignant d'histoire, secondaire 4.

*« Tout le monde pense qu'on est dont chanceux, qu'on se plaint pour rien. On a des vacances et on travaille pas vraiment, on s'occupe d'enfants. Reste que c'est*

*un peu moins pire vu qu'on est au secondaire, mais quand même c'est pas forçant ce qu'on fait pour le salaire qu'on a. »* Enseignante de français, secondaire 5.

*« Mon chum et ma sœur sont comptables, pour eux, je fais pas grand-chose. En plus j'enseigne les arts plastiques, pourquoi je vivrais des difficultés à mon travail. Je finis à 3h, je devrais pas être fatiguée! »* Enseignante d'arts plastiques, secondaire 3.

Le manque de reconnaissance est également ressenti en fonction de la matière enseignée par l'enseignante. Une enseignante en arts plastiques mentionnait que les parents lui donnent des billets de motivation d'absence parce que leur enfant a son cours de conduite.

*« C'est pas grave de manquer le cours d'arts. Même si tu coules, c'est pas ce qui va te faire entrer au cégep. Ça c'est la mentalité des parents. »* Enseignante d'arts plastiques, secondaire 5.

Celles qui enseignent par exemple le français, quant à elles, se font dire par des membres de leur famille qu'elles n'auraient tout simplement pas dû choisir cette matière lorsqu'elles se plaignent de la lourdeur de leur corrections.

*« Quand je dis que j'ai beaucoup de correction, on m'a déjà répondu : tu as choisi d'enseigner le français alors fais avec. »* Enseignante de français, secondaire 4.

### 3.2.3. Difficultés par rapport à la gestion de classe

Les enseignantes rencontrées disaient vivre des difficultés par rapport à la gestion de classe notamment à cause de l'intégration scolaire. Des différences entre les hommes et les femmes ont également été notées par rapport aux difficultés rencontrées dans la gestion de classe.

### 3.2.3.1 Intégration scolaire

Depuis quelques années, les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation sont intégrés dans les classes régulières. Les enseignantes doivent composer avec des problèmes face auxquels elles ne se sentent pas outillées.

*« J'avais une élève semi-voyante dans ma classe depuis le début de l'année et je l'ignorais. Je l'ai su en octobre lorsqu'un matin elle est arrivée avec une accompagnatrice qui m'a dit qu'elle venait aider l'élève. Je suis prof d'arts plastiques, cela a un impact important sur mon travail, je ne peux pas être aussi exigeante avec cette élève! Personne n'a cru bon de me le dire en début d'année. »* Enseignante d'arts plastiques, secondaire 5.

De plus, les enseignantes constatent que les élèves arrivent dans les classes avec de plus en plus de difficultés au niveau académique et personnel. Ils auraient tendance à davantage se rebeller contre l'autorité et adopter des comportements violents. Les enseignantes soulignaient toutefois que le port du costume dans leurs écoles contribuait à rendre les élèves plus calmes.

*« On constate que les classes spéciales disparaissent et nos groupes sont de plus en plus difficile. ».* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

*« Les élèves ont beaucoup changé, ils se rebellent contre l'autorité, ne veulent pas se faire dire quoi faire. La discipline est différente maintenant. ».* Enseignant d'histoire, secondaire 4.

*« Je trouve qu'il y a une banalisation de la violence chez plusieurs enseignants. Les gestes de violence, l'intimidation, ça passe comme si de rien était. Pour moi le simple fait d'avoir une attitude déplaisante. Par exemple, jeter son agenda sur le pupitre de l'enseignant est de la violence. Intervenir demande de l'énergie et du temps, alors on banalise. ».* Enseignant de français, secondaire 3.

Un plus grand nombre ont des difficultés de comportement et les enseignantes ont difficilement accès aux dossiers des élèves en difficulté. Il semble même que parfois le dossier n'existe plus. Lorsqu'un élève présente des difficultés particulières, il est coté et a un dossier particulier. Cette cote donne à l'élève l'accès à des services et permet à l'enseignante d'avoir un nombre d'élèves par classe qui tient compte des caractéristiques de ceux qui ont des difficultés. Avec la disparition des cotes et des dossiers, le nombre d'élèves par classe ne tient pas compte de l'ensemble des élèves qui ont des difficultés en classe régulière, c'est à l'enseignante de monter un dossier pour qu'ils-elles puissent avoir des services. Lorsque le dossier existe, les enseignantes doivent faire beaucoup de démarches afin d'y avoir accès, notamment à cause de la confidentialité. Une enseignante d'histoire de secondaire 4 mentionnait : *« Il faut continuellement aller à la recherche d'information, continuellement se battre pour avoir des renseignements. »*. Pour certaines enseignantes, il est important de connaître l'historique de leurs élèves afin de mieux comprendre leurs agissements et savoir comment y faire face.

*« Ils [les élèves] pensent qu'on connaît leurs problèmes mais il y a beaucoup de choses que l'on ne connaît pas. La confidentialité, ça a ses mauvais côtés. Il y a une perte d'information importante entre le dossier et l'élève que tu as devant toi. On ne connaît pas leur vie personnelle, on ne nous dit rien. »*. Enseignante de mathématiques, secondaires 3 et 4.

Connaître l'historique de leurs élèves permet également aux enseignantes de se rassurer et de ne penser que c'est elles qui ne font pas correctement leur travail parce qu'elles n'arrivent pas à reprendre le contrôle de la classe.

*« J'ai une amie qui enseigne dans une autre école et c'est comme ça que j'ai appris que l'élève avec lequel j'avais de la difficulté depuis le début de l'année avait un dossier à cet école. Pourtant, ma direction m'informe qu'il n'a aucun dossier et que je dois faire valoir, en montant un dossier qui démontre qu'il a effectivement besoin d'être suivi par la TES [technicienne en éducation spécialisée]. »*. Enseignante d'arts plastiques, secondaire 3.

Pour d'autres, apprendre à découvrir et connaître les élèves qui sont dans le groupe sans avoir d'idées préconçues est préférable.

*« Je me dis on verra, j'aime mieux pas savoir l'histoire des élèves et d'apprendre à les connaître sans avoir d'idée préconçue. ».* Enseignante d'adaptation scolaire.

Ce manque d'informations sur les élèves, la disparition des cotes et l'augmentation des élèves en difficulté font en sorte qu'il n'y a pas suffisamment de ressources pour faire face à la demande et que les cotes ne sont pas accessibles tant qu'il n'y a pas de dossier.

*« L'aide manque pour les jeunes... Nous avons parfois des cas très lourds et pas les outils et l'aide nécessaire pour y faire face. ».* Enseignante de français, secondaire 5.

*« Je trouve qu'ils ont beaucoup coupé dans les services aux élèves. On est limité dans le service aux élèves. Les ressources sont coupées, les ressources humaines (TS, TES, psy, infirmière...) manquent, « tu t'es fait violé-e, désolé, tu vas pas pouvoir voir la psy avant 3 jours, tu n'as pas choisi la bonne journée! ... bien c'est comme ça. ».* Enseignant de géographie, secondaire 3.

De plus, les enseignantes doivent donner plus d'attention aux élèves en difficulté et ont moins de temps pour aider les élèves qui pourraient être encore meilleurs-es.

*« Ceux qui sont moyens et qui pourrait exceller, je ne peux pas les aider. Il faut que toute ma classe réussisse et ceux qui demandent plus d'attention, ben c'est ça, c'est eux qui ont toute mon attention, les autres vont rester moyens. Je trouve ça difficile. ».* Enseignante de mathématiques, secondaires 3 et 4.

### 3.2.3.2 Différences entre les hommes et les femmes

Les difficultés rencontrées par rapport à la gestion de classe varient selon le sexe de l'enseignante. Les hommes doivent composer avec l'hypersexualisation des filles et la relation de séduction qui s'installe avec les élèves.

*« La séduction, on doit dealer avec ça. Il y a des filles qui tombent en amour. Il faut se montrer distant et être clair mais on ne contrôle pas ce qui se passe dans leur tête. ».* Enseignant de géographie, secondaire 3.

En effet, les hommes doivent faire très attention face aux élèves de sexe féminin pour ne pas qu'un geste soit mal interprété. Pour les femmes c'est différent, il n'y a pas autant de malaises par rapport aux possibilités de plaintes pour harcèlement. Toutefois, selon les enseignantes rencontrées, les femmes auraient plus de difficultés à se faire respecter des élèves, surtout les élèves masculins, que les hommes.

*« Je préfère enseigner à juste des gars. Profs gars-élèves filles, c'est vraiment pas pareil, c'est plus difficile. C'est très différent pour une prof fille. Certains élèves musulmans sont difficiles avec les femmes. Ça m'est arrivé de voir des profs filles arriver dans la salle des profs en pleurs parce que les élèves avaient été difficiles avec elle et que c'était à cause des musulmans, elle a de la difficulté avec eux alors que moi non. Je crois que pour les profs filles c'est plus facile avec les élèves filles. ».* Enseignant d'histoire, secondaire 4.

Pour le directeur rencontré, il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes par rapport à la gestion de classe.

*« J'ai travaillé avec des TC2 [trouble de comportement grave] et ça n'a rien à voir avec la taille et le sexe. Il y avait une femme de 5 pieds et 1 pouce et elle « drivait » la classe de TC2 et un homme de 6 pieds où ça ne fonctionnait pas du tout. Ce n'est pas une question de sexe et de taille. C'est l'attitude, l'approche*

*avec les élèves, la confiance en soi. C'est une question de personne, personnalité et d'attitude. »* Directeur général d'une école secondaire.

### 3.2.4. Contraintes de temps

Les enseignantes rencontrées soulignaient faire face à de nombreuses contraintes de temps en raison d'un nombre important de réunions, de la préparation de matériel et que la conciliation travail-famille était difficile.

#### 3.2.4.1 Nombre important de réunions

Selon plusieurs enseignantes, avec la mise en place de la réforme, elles ont beaucoup de réunions et de formations additionnelles auxquelles elles doivent assister et cela leur enlève un temps important pour leur préparation et planification.

*« C'est lourd, à chaque deux mardis soirs, on a des réunions. Des réunions d'unité, de département, de profs de matières... ça finit plus! »* Enseignante d'adaptation scolaire.

*« Ça déborde clairement, on manque de temps, on fait du bénévolat. Les convocations sont calculées, mais on en fait plus et ça, ça ne compte pas! »* Enseignante de mathématiques, secondaire 4.

*« On souffre présentement de la réunionite, toujours des comités quelconques où l'on ne doit pas obligatoirement être présent mais qu'on se fait regarder si on ne s'implique pas. Les réunions sont toujours après l'école. »* Enseignante de français, secondaire 5.



### 3.2.4.2 Préparation de matériel

Le manque de matériel oblige les enseignantes à des efforts supplémentaires de préparation, ce qui exige plus de temps. Par exemple, dans plusieurs matières les élèves n'ont pas de manuels pour la maison. Les enseignantes doivent donc faire faire des photocopies des exercices. Pour un nombre important de copies, elles doivent remplir une réquisition et l'envoyer à l'imprimerie de la commission scolaire. Cela implique de préparer le matériel plusieurs jours à l'avance. Cette situation influence grandement l'organisation du travail et exige beaucoup de planification supplémentaire de la part des enseignantes.

En raison de la planification parfois à faire entre les périodes, les temps considérés comme des pauses n'en sont pas réellement.

*« Les temps de pause sont jamais des temps de pause pour nous autres. Entre deux cours en arts, on a ben de la misère à faire comprendre ça. On a des patrons qui admettent pas que c'est du travail de nature personnelle parce que pour eux autres, c'est une pause. ».* Enseignante d'arts plastiques, secondaire 5.

De plus, travailler selon la réforme exige plus de préparation et d'organisation parce qu'elle implique de travailler différemment et de faire des projets avec des collègues de matières différentes. Les enseignantes trouvaient qu'il n'y avait pas suffisamment de temps pour réaliser ce travail et devaient en apporter à la maison. Le directeur d'école rencontré expliquait que la réforme pouvait être vécue difficilement par les enseignantes en raison de la mise en place de projets interdisciplinaires qui exigent beaucoup plus de travail et de temps.

### 3.2.4.3 Conciliation travail-famille difficile

Comme le directeur d'école et les enseignantes rencontrés le mentionnaient, le nombre d'élèves par groupe est élevé. Or, plus il y a d'élèves, plus il y a de corrections, de préparation et d'organisation à faire. Le nombre de corrections est déterminé par le nombre de travaux et d'examens qui seront réalisés par l'enseignante. En français, les corrections sont particulièrement importantes puisque l'évaluation est en partie faite par la rédaction de texte.

*« Les classes sont surchargées, 32, 33, 35 [élèves], j'en ai même vu de 40. Les classes sont en surnombre. ».* Enseignant de géographie, secondaire 3.

*« Je ne sais pas combien de temps je passe pour les corrections mais c'est impossible d'y arriver dans le temps d'école. J'ai même déjà pris des congés de maladie pour corriger. ».* Enseignante de français, secondaire 5.

Avec le nombre de corrections à faire et le manque de temps et d'espace à l'école, le travail interfère souvent avec la vie de famille. En effet, la plupart des enseignantes mentionnaient apporter du travail à la maison malgré le travail qu'elles réalisaient à l'école. Ainsi, pour l'ensemble des femmes enseignantes, particulièrement celles de français, la conciliation travail-famille est décrite comme difficile. Il est important de souligner qu'il y a davantage de femmes enseignantes de français que d'hommes. Un enseignant de français a également mentionné trouvé la conciliation travail-famille difficile.

*« C'est difficile, tu veux donner du temps à tes élèves, mais il ne faut pas oublier ta famille. L'enseignement ça reste un travail et il ne faut pas l'oublier. C'est difficile et ça demande beaucoup d'organisation. ».* Enseignant de français, secondaire 3.

### 3.2.5. Insertion difficile des nouvelles enseignantes en emploi

Pour les enseignantes rencontrées, l'insertion en emploi des nouvelles enseignantes est difficile. Dans cette section, il sera question de l'étude de la rétention chez des enseignantes d'une commission scolaire de la région de Longueuil entre 2000 et 2007, de la précarité, du manque d'encadrement et des assignations problématiques des nouvelles enseignantes.

#### 3.2.5.1 Étude de la rétention chez des enseignantes d'une commission scolaire entre 2000 et 2007

En 2000, la population enseignante au secondaire d'une commission scolaire de la région de Longueuil était composée de 57% de femmes et 43% d'hommes. En 2007, la proportion de femmes est plus élevée. En effet, la population était composée de 63% de femmes et 37% d'hommes. En 2000, au Québec, la population enseignante au secondaire était composée de 56% de femmes et 44% d'hommes. En 2004, la proportion de femmes est aussi plus élevée et correspond à 60% de la population totale (Ouellette et Demers, 2007).

Le Tableau 3.1 présente la répartition des 631 enseignantes présentes en 2000 dans la commission scolaire étudiée en 2007 selon leur situation en emploi et leur sexe.

**Tableau 3.1 : Répartition des 631 enseignantes de 2000 de la commission scolaire étudiée, selon leur situation en emploi en 2007.**

	Enseignement	Autre poste dans le milieu de l'éducation	Retraite, invalidité, décès	Abandon	Situation inconnue	<b>Total</b>
Femmes	232 (64%)*	10 (3%)	87 (24%)	0 (0%)	34 (9%)	<b>363</b>
Hommes	157 (59%)	3 (1%)	92 (34%)	3 (1%)	13 (5%)	<b>268</b>
<b>Total</b>	<b>389 (62%)</b>	<b>13 (2%)</b>	<b>179 (28%)</b>	<b>3 (0,5%)</b>	<b>47 (7,5%)</b>	<b>631</b>

Note : Ce tableau a été compilé avec l'aide de Mme Annie Claude Bélisle.

\* Le pourcentage entre parenthèses correspond à la proportion d'enseignantes sur le total de la ligne.

Dans cette commission scolaire, 62% de la population de l'année 2000 enseigne toujours en 2007, soit un total de 232 enseignantes (60%) et 157 enseignants (40%). Une proportion de 2% des enseignantes occupe un poste dans le milieu de l'éducation mais n'enseigne plus. Il y a plus de femmes (10) que d'hommes (3) qui se sont réorientés vers un poste dans le milieu de l'éducation comme la direction d'école. Les enseignantes ayant pris leur retraite, étant invalides (2 hommes) ou décédés (1 homme) occupent une proportion de 28%. Une proportion plus élevée d'hommes (34%) que de femmes (24%) a pris sa retraite. Selon les renseignements dont disposait le syndicat local, seulement 3 enseignants (0,5%) ont abandonné l'enseignement. De plus, 7,5% des enseignantes ont une situation en emploi inconnue et la majorité sont des femmes (72,3%). Compte tenu de l'âge et de l'ancienneté supérieurs des hommes, il n'y a pas de différence frappante entre hommes et femmes par rapport à la rétention, même si les chiffres provinciaux montrent une perte préférentielle des hommes entre 2000 et 2004 et que la proportion des femmes à la Commission scolaire a monté entre 2000 et 2007.

### 3.2.5.2 Précarité et manque d'encadrement

Les nouvelles enseignantes connaissent une précarité importante en début de carrière. Cela peut prendre jusqu'à dix ans pour obtenir la permanence dans une école.

*« C'est très lent pour atteindre la permanence, on est précaire longtemps. C'est difficile de ne pas savoir quoi faire, être suppléant, changer d'école souvent. ».* Enseignant d'éducation physique, secondaires 4 et 5.

Leur statut précaire fait en sorte qu'elles peuvent changer d'école en début de carrière, parfois à chaque année, parfois dans la même année. Elles doivent à chaque fois s'intégrer et connaître un nouvel environnement. De plus, elles sont souvent parachutées dans des écoles qu'elles ne connaissent pas et où elles ne sont pas accueillies et encadrées.

*« Les nouveaux profs arrivent dans l'école, ils ne connaissent personne, ils n'ont pas les clés des locaux, ils ne savent même pas où ils se trouvent, ils n'ont aucune appartenance avec leur milieu [...] comment peuvent-ils vouloir rester. Je comprends qu'ils partent si nombreux, c'est de pire en pire ici. ».* Enseignante de français, secondaire 4.

*« Les nouveaux [enseignants] sont laissés à eux-mêmes, ils ne sont pas accueillis, pas aidés, ne connaissent pas le fonctionnement de l'école et personne ne les informe : « pas surprenant qu'ils partent avant 5 ans! ». Il n'y a aucun « kit de survie » pour les nouveaux. ».* Enseignante de français, secondaire 5.

Une enseignante mentionnait avoir pris « sous son aile » une nouvelle enseignante, mais qu'elle le faisait bénévolement puisque la direction de son école ne reconnaît pas cette tâche. Il n'y a pas de rencontre d'accueil dans toutes les écoles en

début d'année, ces rencontres peuvent avoir lieu en octobre alors que les classes ont commencé depuis septembre.

Pour le directeur rencontré, le principal défi des enseignantes est de s'adapter au contexte social.

*« Les enseignantes peuvent rencontrer plusieurs difficultés, mais c'est leur capacité à s'adapter qui va faire toute la différence. ».* Directeur général d'une école secondaire.

### 3.2.5.3 Assignations problématiques

Au départ, les enseignantes ont peu d'informations sur les élèves qui composeront leurs groupes et elles savent encore moins comment les élèves réagiront ensemble et si elles seront en mesure de bien contrôler la classe. Les plus anciennes ont toutefois certains indices parce qu'elles ont entendu parler de certains élèves par des collègues l'année précédente ou parce qu'elles ont le même élève que l'année précédente. Les enseignantes plus anciennes ont aussi une réputation qui les précède et elles sont parfois déjà connues de certains élèves parce qu'elles ont enseigné leur frère ou sœur avant. Alors que les plus anciennes sont informées en juin de la composition des groupes qu'elles auront, les précaires l'apprennent en août. Comme les plus anciennes ont un certain droit de regard sur les groupes qu'elles auront, ce sont les plus jeunes et nouvelles qui se retrouvent souvent avec des groupes plus difficiles.

*« Les groupes plus difficiles, c'est eux qui les ont. Nous, on les connaît nos jeunes et on sait dans quelle classe ça va être plus difficile et on a déjà beaucoup à faire. C'est notre cadeau d'être plus ancien, on a des groupes un peu plus faciles mais maintenant ce n'est pratiquement plus vrai avec l'intégration. ».* Enseignante d'histoire, secondaire 4.

Selon le directeur d'école rencontré, il faudrait qu'il y ait davantage de collaboration entre les plus jeunes et les plus vieux afin de transférer les connaissances puisque plusieurs enseignantes partent à la retraite et que leur expertise est perdue.

*« Quand il y a des nouveaux, des moyennement nouveaux et des anciens, c'est une équipe équilibrée. Le problème présentement c'est que bientôt il va y avoir beaucoup plus de jeunes et on va perdre l'expertise des plus vieux. Il devrait y avoir un pairage au niveau des enseignants, permettre de faire des ponts. ».* Directeur général d'une école secondaire.

En plus d'être précaire et d'avoir peu de soutien à leur arrivée, les nouvelles enseignantes ne sont pas bien préparées à faire face à ce qui les attend dans les classes. Pour les enseignantes, il y aurait un décalage entre la formation reçue à l'université et la réalité du milieu.

*« La formation universitaire ne suffit pas, c'est l'expérience de terrain qui aide beaucoup. Selon moi, la formation de base devrait être améliorée, elle gagnerait à être plus près de la réalité du terrain. Ainsi, les nouvelles enseignantes devraient être mieux outillées et connaître plusieurs approches puisqu'il n'en existe pas une seule qui résout tout. Les gens que l'on a devant nous, ça a un impact. C'est pourquoi une meilleure connaissance en psychologie comportementale est un atout important pour les enseignantes. ».* Directeur général d'une école secondaire.

*« Ce sont eux [les nouveaux enseignants] qui ont les groupes plus difficiles parce qu'ils se retrouvent souvent avec les restants de tâches. On peut choisir nos groupes en juin alors qu'eux le savent à la fin août voire au début septembre. ».* Enseignant de français, secondaire 3.

*« On arrive dans les classes et ce n'est pas ce qu'on a connu dans les stages... Et même on a un cours de gestion de classe et on nous montre à mettre des balles de tennis sous les pattes de chaise. C'est vraiment difficile! ».* Enseignante de mathématiques, secondaire 1.

*« Ils doivent apprendre sur le tas, c'est évident qu'ils s'en vont. C'est un choc pour eux. »*. Enseignante d'histoire, secondaire 4.

### 3.2.6. Effets sur la santé

Les difficultés rencontrées par les enseignantes ont des effets sur leur santé. Les sites de fatigue et de douleur qui ont été ressenties par les enseignantes durant et après le travail sont présentés dans cette section.

#### 3.2.6.1 Sites de fatigue et de douleur ressenties par les enseignantes

Les zones de fatigue et de douleur mentionnées par les enseignantes sont respectivement présentées aux Figure 3.1 et Figure 3.2.



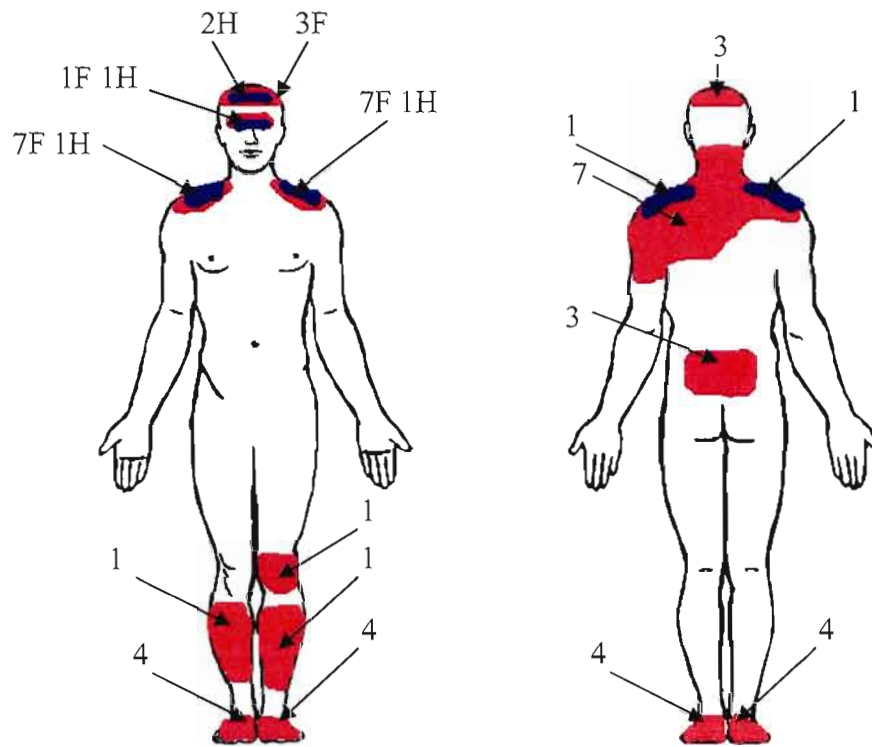


Figure 3.1 : Sites de fatigue rapportés par les enseignantes (zone rouge, N=10) et les enseignants (zone bleue, N=3).

La Figure 3.1 présente les sites de fatigue rapportés par les enseignantes rencontrées. Les zones rouges représentent les endroits nommés par les femmes, les zones bleues ont été mentionnées par les hommes. L'ensemble des femmes rencontrées ainsi que trois hommes sur les cinq rencontrés ont mentionné ressentir de la fatigue à la fin d'une journée de travail régulière et ce pour la semaine précédente. Les sites corporels les plus souvent mentionnés pour les femmes sont respectivement le haut du dos, les épaules, la tête et le bas du dos. Les enseignantes associent leurs fatigues aux hauts du dos à l'écriture au tableau. Pour les épaules, elles associent la fatigue au stress. La mauvaise qualité de l'air, les poussières causées par la craie et le stress étaient associées aux fatigues à la tête. Les fatigues au bas du dos étaient liées à la posture debout.

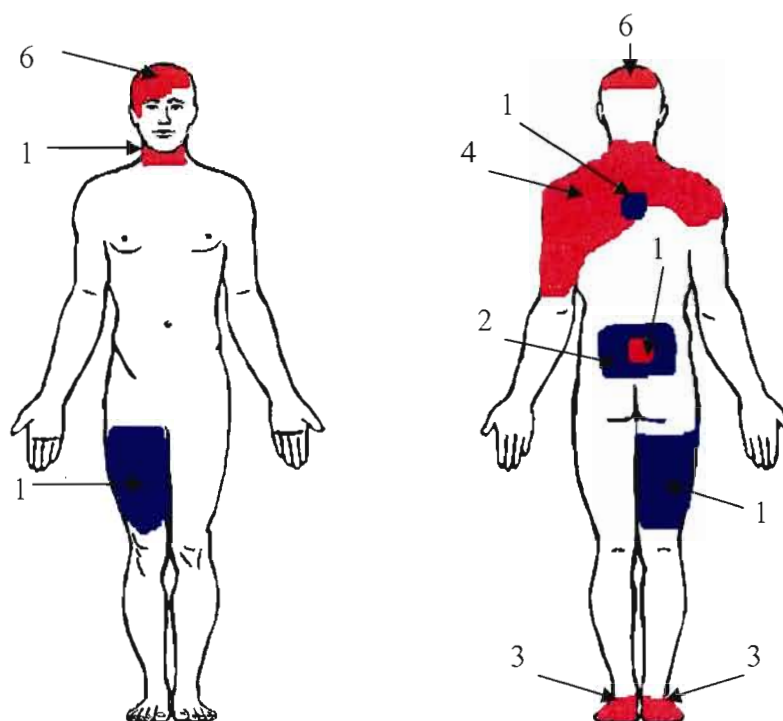


Figure 3.2 : Sites de douleur rapportés par les enseignantes (N=8, zone rouge) et les enseignants (N=3, zone bleue).

La Figure 3.2 présente les sites de douleurs mentionnés par les enseignantes rencontrées. Tout comme la Figure 3.1, les zones rouges représentent les endroits nommés par les femmes, les zones bleues ont été mentionnées par les hommes. Huit femmes sur dix ainsi que trois hommes sur cinq ont mentionné ressentir de la douleur lors de la réalisation de leur travail durant la semaine précédente. Pour les hommes, les douleurs se situent au niveau du bas du dos, de la cuisse droite et dans le haut du dos entre les épaules. Pour le bas du dos, les hommes l'associent à la posture. Pour la cuisse droite, l'homme associait cette douleur au fait qu'il appui souvent sa jambe droite sur son bureau et lorsqu'il est debout. Les douleurs au haut du dos ont été expliquées par l'écriture au tableau. Quant aux femmes, les douleurs se retrouvent majoritairement au niveau du haut du dos, des épaules, de la tête et du cou. Les douleurs au haut du dos et aux épaules étaient liées à l'écriture au tableau. Le stress

expliquait les douleurs au cou et à la tête. De plus, six des huit femmes disaient souffrir de migraines qu'elles associaient au stress et à la mauvaise qualité de l'air.

Pour diminuer ou enrayer les douleurs, les enseignantes ont mentionné prendre des médicaments antidouleurs ou anti-inflammatoires. Certaines enseignantes ont dit prendre des médicaments spécifiques pour le traitement de la migraine. Deux enseignantes ont dit avoir recours à un ostéopathe pour diminuer les douleurs au dos.

Dans la prochaine section, il est question de l'analyse du travail. En premier lieu sera présenté une description des éléments de la tâche prescrite et réelle. Ensuite les variations de la tâche selon la matière, l'école, l'ancienneté, le sexe; les implications du sexe pour la tâche et les stratégies utilisées par les enseignantes pour réaliser le travail sont abordées.

### 3.3. Analyse du travail enseignant

Dans cette section il sera question de la description de la tâche prescrite, de celle de l'activité réelle de travail et de l'environnement physique de travail.

#### 3.3.1. Description de la tâche prescrite

Selon la convention collective des enseignantes et enseignants des commissions scolaires francophones, une semaine de travail est de 35 heures dont 32 heures de travail sont réalisées à l'école (CPNCF et CSQ, 2005). Les 32 heures réalisées dans l'école comprennent 27 heures de travail relatif à l'enseignement (cours et leçons, préparation) et 5 heures au travail de nature personnelle. La tâche éducative, qui doit occuper 20 heures sur les 27 heures par semaine au secondaire,

consiste en : la présentation des cours et leçons; les moments de récupération offerts aux élèves pour prévenir les difficultés et retards pédagogiques; les activités de formation; l'organisation et la participation aux activités étudiantes; l'encadrement et les surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements dans les corridors. Des 20 heures consacrées à la tâche éducative, un maximum de 17 heures et 5 minutes par semaine est réservé à la présentation de cours, de leçons et aux activités étudiantes telles que les olympiades ou les sorties parascolaires.

De plus, avant de présenter l'activité de travail telle qu'elle a été observée, il est important de décrire ce en quoi la tâche prescrite consiste. Selon la convention collective des enseignantes et enseignants des commissions scolaires francophones (2005-2010, chapitre 8), les enseignantes de niveau secondaire doivent :

- préparer et dispenser des cours;
- collaborer avec les autres enseignantes et les professionnels-les de l'école;
- organiser et de superviser des activités étudiantes et d'y participer;
- assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves;
- évaluer le rendement et le progrès des élèves qui leur sont confiés et d'en faire rapport à la direction de l'école et aux parents;
- surveiller les élèves qui leur sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'ils sont en leur présence;
- contrôler les retards et les absences des élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école
- participer aux réunions en relation avec leur travail.

Le point suivant présente l'activité de travail telle que réalisée par les enseignantes observées.

### 3.3.2. Description de la tâche réelle

Les enseignantes réalisent plusieurs activités de différents types. La typologie a été présentée au point 2.4.1. Dans la présente section, l'utilisation du temps sera traitée en fonction des observations réalisées; de la distribution des tâches dans la classe et hors de la classe; des variations de la tâche; de l'implication du sexe pour la tâche et des stratégies utilisées par les enseignantes.

#### 3.3.2.1 Utilisation du temps et simultanéité

Le Tableau 3.2 présente la proportion de temps en pourcentage des grandes catégories d'activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées pendant un total de 87 heures et 18 minutes. Durant les observations, les enseignantes ont passé 74,5% du temps dans la salle de classe et 25,5% du temps hors de la classe.

**Tableau 3.2 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées (N=15 : 8F et 7H) durant un total de 87h18min.**

Activités	% Temps total
Transmission des connaissances	67,4
Enseignement d'un comportement	13,4
Maintien de la stimulation à un niveau optimal	8,6
Soutien académique	33,7
Soutien affectif	12,4
Préparation et organisation	19,9
Tâches administratives	10,3
Contrôle de l'environnement physique	16,1
Autres activités	19,2

Les enseignantes réalisent plusieurs activités au même moment lorsqu'elles sont en classe. Un exemple de cette simultanéité est présenté à la Figure 3.3.

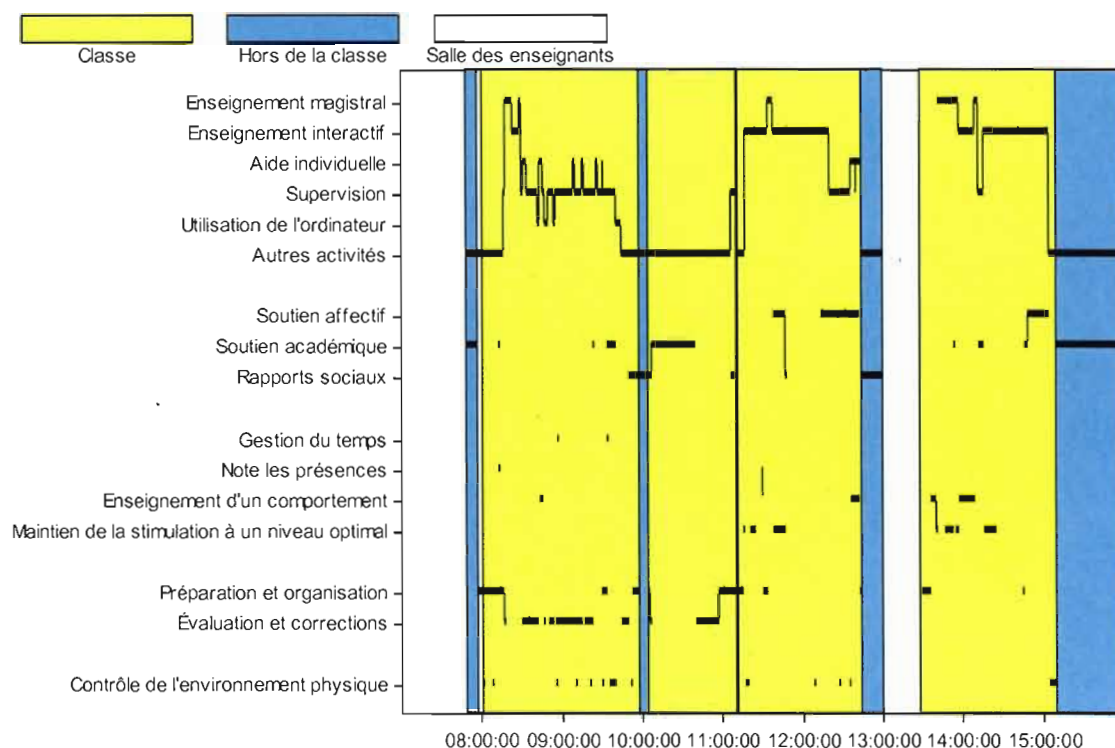


Figure 3.3 : Déroulement chronologique d'une journée de travail (7h52min) d'un enseignant de français en secondaire 3 à l'école A et ayant 12 années d'ancienneté en fonction des activités<sup>6</sup> qu'il réalise et de l'endroit où il se trouve.

Cette figure représente l'activité de travail d'un enseignant de français en secondaire 3 à l'école A. L'enseignant débute son cours de manière magistrale et interactive, ensuite il supervise les élèves qui font un exercice tout en réalisant des corrections. Il doit aussi contrôler l'environnement physique tout en supervisant et

<sup>6</sup> Certaines activités ont été exclues des grandes catégories d'analyse afin qu'il soit possible de voir la simultanéité et continuité de l'ensemble des activités importantes.

réalisant les corrections. De plus, il doit maintenir la stimulation à un niveau optimal et parfois enseigner un comportement à adopter au même moment qu'il supervise, évalue et contrôle l'environnement physique. Il assure également un soutien affectif et académique de la même manière. Voici un exemple de déroulement de l'activité tiré de la chronique d'activité de cet enseignant.

- 13:32 Écrit la planification du cours sur le tableau de gauche.
- 13:35 Accueille les élèves dans la classe.
- 13:36 Prend les présences.
- 13:36 Va mettre la feuille des présences à l'extérieur, ferme la porte.
- 13:37 Salutation au groupe.
- 13:40 Arrête de parler pour que les élèves se taisent.
- 13:40 Utilise l'humour et attire l'attention des jeunes, « anime ».
- 13:42 Introduit le cours et parle d'un événement de manque de respect de certains élèves envers une élève du groupe.
- 13:44 Fait un retour sur une sortie
- 13:47 Dit qu'il y a une petite réflexion à faire par rapport au comportement des élèves, parle de son expérience personnelle.
- 13:54 Est interrompu, on cogne à la porte : un collègue vient chercher une élève.
- 13:54 Revient sur l'événement et l'importance du respect.
- 13:57 Dit qu'il va remettre notes et cartes étudiantes à la fin du cours.
- 13:58 Pose des questions aux élèves par rapport à une matière qui sera enseignée.
- 14:02 Pose des questions aux élèves qui parlent en même temps, attire leur attention.
- 14:05 Commence l'exercice sur une matière, lecture en groupe.
- 14:06 Se rend au ventilateur en avant de la classe et le met en fonction.
- 14:07 Fait lire les élèves à tour de rôle.
- 14:08 Doit parler plus fort et faire lire ceux qui se parlent ou qui sont distraits.
- 14:10 Fait faire un exercice.
- 14:12 Se rend à la porte de la classe parce que la secrétaire veut lui parler concernant l'absence d'une élève.

Il est constaté que l'enseignant doit composer avec plusieurs éléments afin qu'il soit possible de transmettre la matière de façon efficace. Il a mentionné : « *On doit attirer l'attention des élèves, les faire penser, on doit toujours s'ajuster constamment. On est toujours sollicité et de tout le monde.* »

### 3.3.2.2 Activités réalisées dans la salle de classe

Une proportion importante, voire la majeure partie, du travail enseignant est réalisée dans la classe (74,5%). Les enseignantes y réalisent plusieurs activités simultanément telles que présentées précédemment au point 3.3.2.1. Les activités se déroulant dans la classe sont la transmission des connaissances (67,4%) de façon magistrale (10,5%), interactive (11,8%), sous forme de supervision (27,6%) ou d'aide individuelle (17,5%); l'enseignement d'un comportement (13,4%); le maintien de la stimulation à un niveau optimal (8,6%) et le contrôle de l'environnement physique de travail (14,5%). Les enseignantes procurent aussi un soutien affectif (12,4%) et académique (15,9%) aux élèves. Elles consacrent 8,9% du temps total d'observation à préparer et organiser leur travail dans la classe. Quant aux tâches administratives telles que l'utilisation de l'ordinateur ou la gestion des présences, elles occupent un total de 2,3% du temps d'observation dans les salles de classe. Un total de 2,2% du temps en classe est consacré à d'autres activités.

### 3.3.2.3 Activités réalisées hors de la classe

Un peu plus du quart (25,5%) des activités observées sont réalisées à l'extérieur de la classe. Le travail effectué hors de la classe comprend davantage d'activités « administratives » et la majorité n'est pas réalisée en présence d'élèves. Ainsi, hors de la classe, les enseignantes ont passé 17,8% du temps total



d'observation à faire du soutien académique; 11,0% à préparer et organiser leur travail; 8% aux tâches administratives comme l'utilisation de l'ordinateur et 1,6% pour contrôler l'environnement physique de travail. Un total de 17,7% est consacré aux autres activités dont 5,1% aux pauses. Les femmes passent 4,3% de leur temps en pause alors que les hommes en passent 6,1% (test de khi carré :  $p < 0,01$ ).

### 3.3.2.4 Variations dans l'activité de travail

Nous avons observé plusieurs variations dans l'activité de travail selon l'école, le groupe, le niveau, la matière et le sexe des enseignantes.

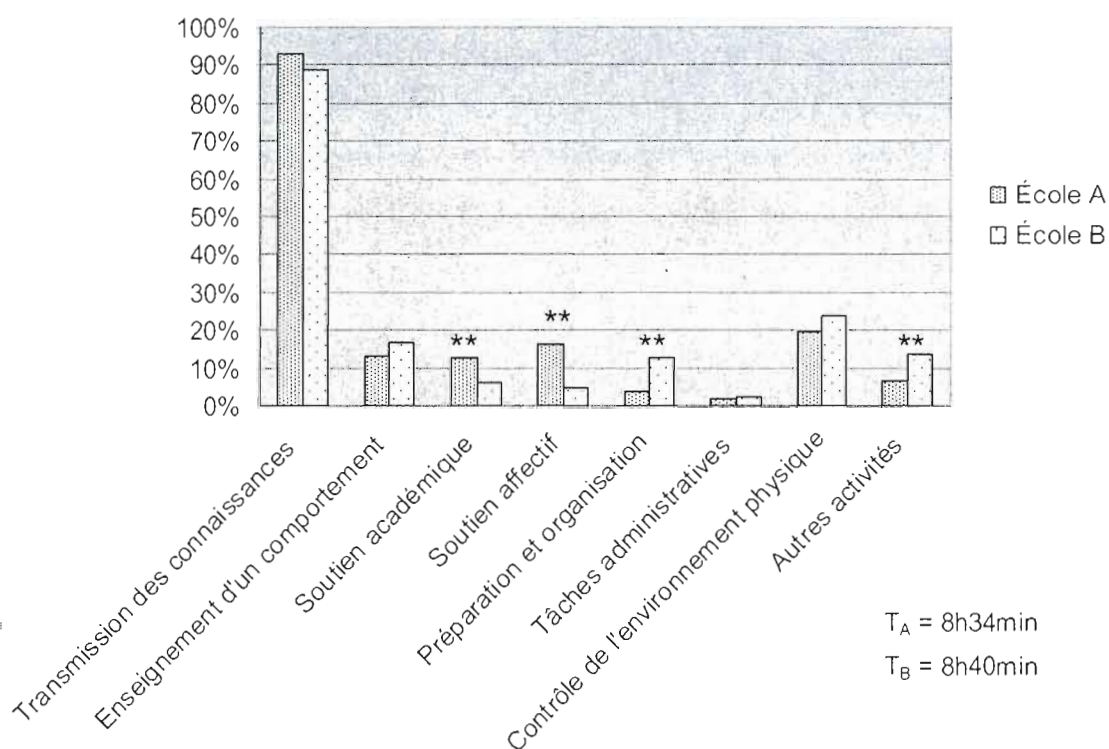


Figure 3.4 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes ( $N_A=3$ ,  $N_B=2$ ) et l'enseignant ( $N_B=1$ ) observées dans le volet approfondi de l'étude selon l'école où elles enseignent (A ou B). \*\*  $p \ll 0,001$  (khi-carré)

À la Figure 3.4, il est question des variations relatives à la proportion de temps occupée par les différentes activités de travail d'enseignantes et d'un enseignant au premier cycle selon l'école où elles enseignent. La préparation et l'organisation ainsi que les autres activités occupent une proportion de temps plus importante à l'école B qu'à l'école A. Tandis que les soutiens académique et affectif occupent une proportion de temps plus grande à l'école A qu'à l'école B.

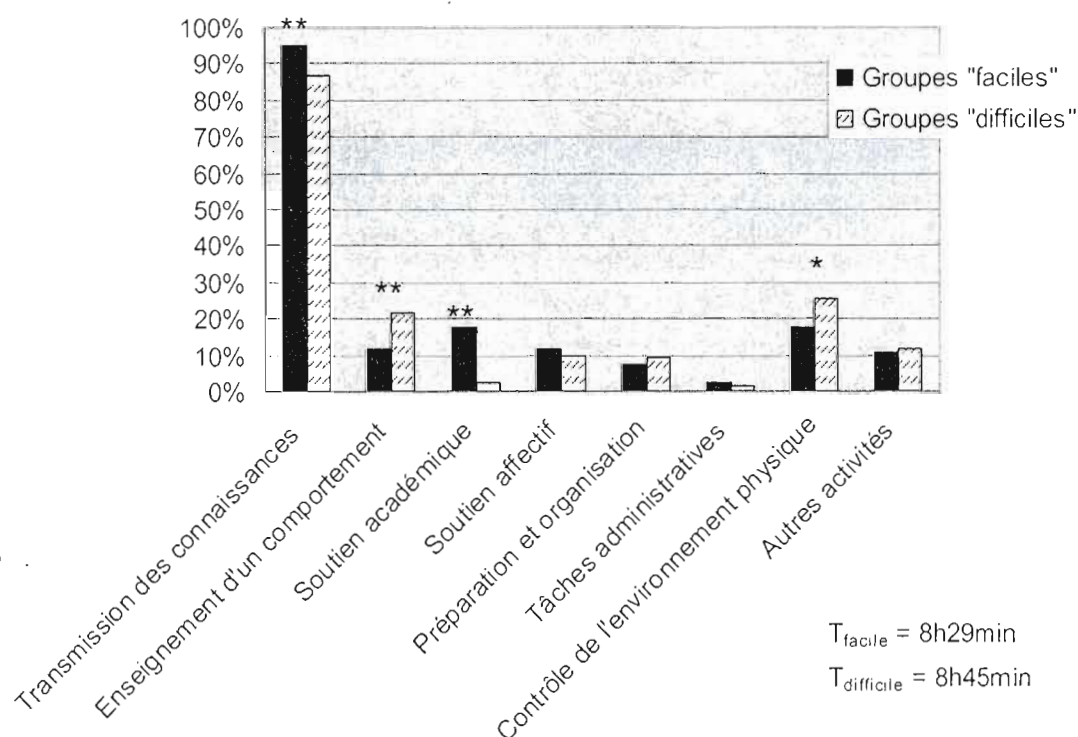


Figure 3.5 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes et l'enseignant de l'école A et B selon le type de groupe auquel elles enseignent (« faciles » (N=6) ou « difficiles » (N=6)). \*  $p < 0,01$  et \*\*  $p < 0,001$  (khi-carré)

À la Figure 3.5, les variations relatives à la proportion de temps occupée par les différentes activités de travail selon le type de groupe (« faciles » ou « difficile ») dans les deux écoles sont présentées. Dans les groupes dits « faciles » la transmission des connaissances et le soutien académique occupent plus de temps que dans les groupes dits « difficiles ». De plus, l'enseignement d'un comportement et le contrôle

de l'environnement physique sont plus importants dans les groupes dits « difficiles », et ce, peu importe l'école.

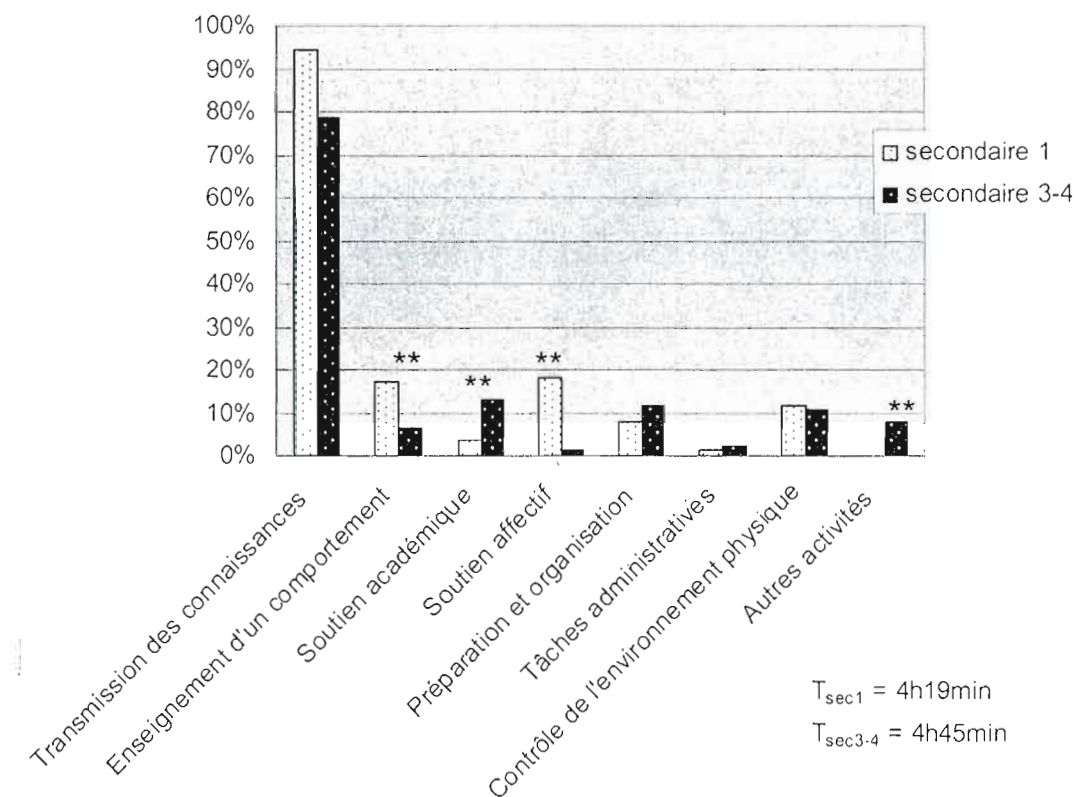


Figure 3.6 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par deux enseignantes de mathématiques (N=2) selon leur niveau d'enseignement (secondaire 1 ou 3-4). Celle de secondaire 1 enseigne à l'école A et a 10 années d'ancienneté; celle de secondaire 3 et 4 enseigne à l'école C et a 15 années d'ancienneté. \*\*  $p < 0,001$  (khi-carré)

La Figure 3.6 présente les variations relatives à la proportion de temps occupée par les différentes activités de travail selon le niveau d'enseignement sans distinction pour le type de groupe. L'enseignante de secondaire 1 était 98,5% du temps dans la classe tandis que l'enseignante des secondaires 3 et 4 l'était 89,80%. Tenant compte de cette différence, en secondaire 1 la proportion de temps occupée par l'enseignement d'un comportement et le soutien affectif est significativement plus

importante qu'en secondaires 3 et 4. Par contre, le soutien académique occupe une proportion de temps plus importante en secondaires 3 et 4. Les autres activités occupent une proportion de temps plus importante chez l'enseignante de secondaires 3 et 4 que chez celle de secondaire 1 où cette catégorie d'activité n'occupe que 0,4%.

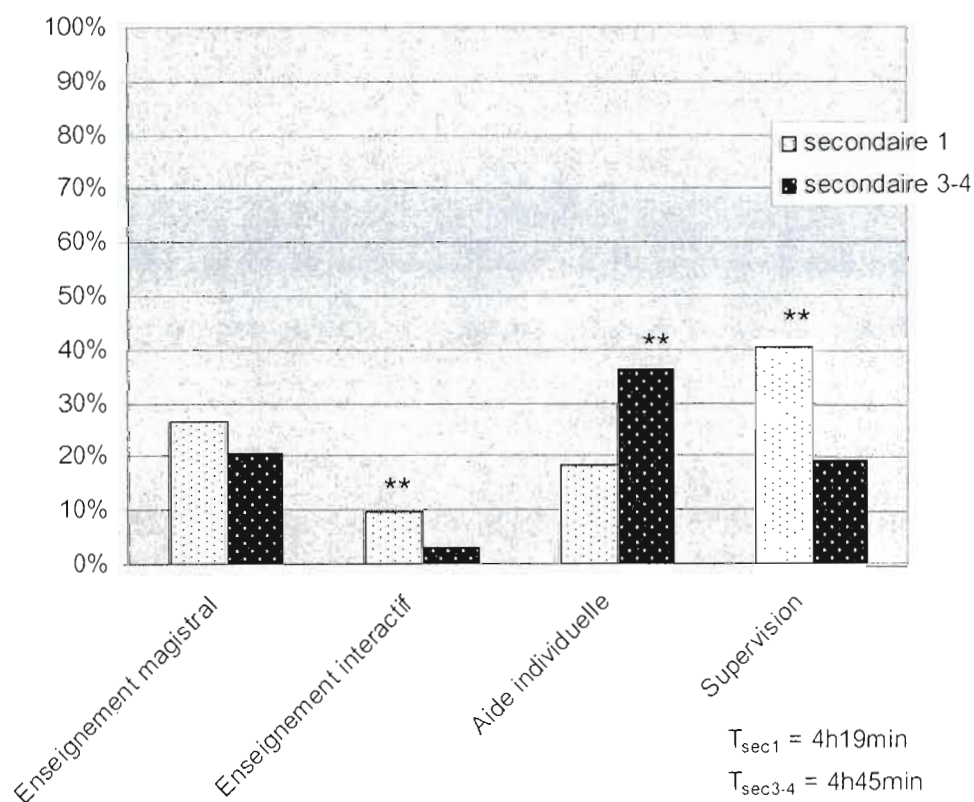


Figure 3.7 : Proportion de temps (%) occupée par les activités liées à la transmission des connaissances réalisées par deux enseignantes de mathématiques (N=2) selon leur niveau d'enseignement (secondaire 1 ou 3-4). Celle de secondaire 1 enseigne à l'école A et a 10 années d'ancienneté; celle de secondaire 3 et 4 enseigne à l'école C et a 15 années d'ancienneté. \*\*  $p < 0,001$  (khi-carré)

En complément à la Figure 3.6, la Figure 3.7 présente les variations relatives à la proportion de temps occupée par les activités liées à la transmission des

connaissances selon le niveau d'enseignement. L'enseignante de secondaire 1 passe plus de temps en enseignement interactif et en supervision que l'enseignante de secondaires 3 et 4 qui passe une proportion plus importante de temps en aide individuelle. Elle passe également plus de temps à l'enseignement d'un comportement et au soutien affectif (Figure 3.6). Selon les enseignantes rencontrées, le premier cycle exige plus au niveau de l'enseignement d'un comportement qu'au second cycle.

*« Au premier cycle, il faut tout le temps répéter et expliquer les règles plusieurs fois. Les jeunes sont moins autonomes qu'au deuxième cycle. ».* Enseignante de français, secondaire 1.

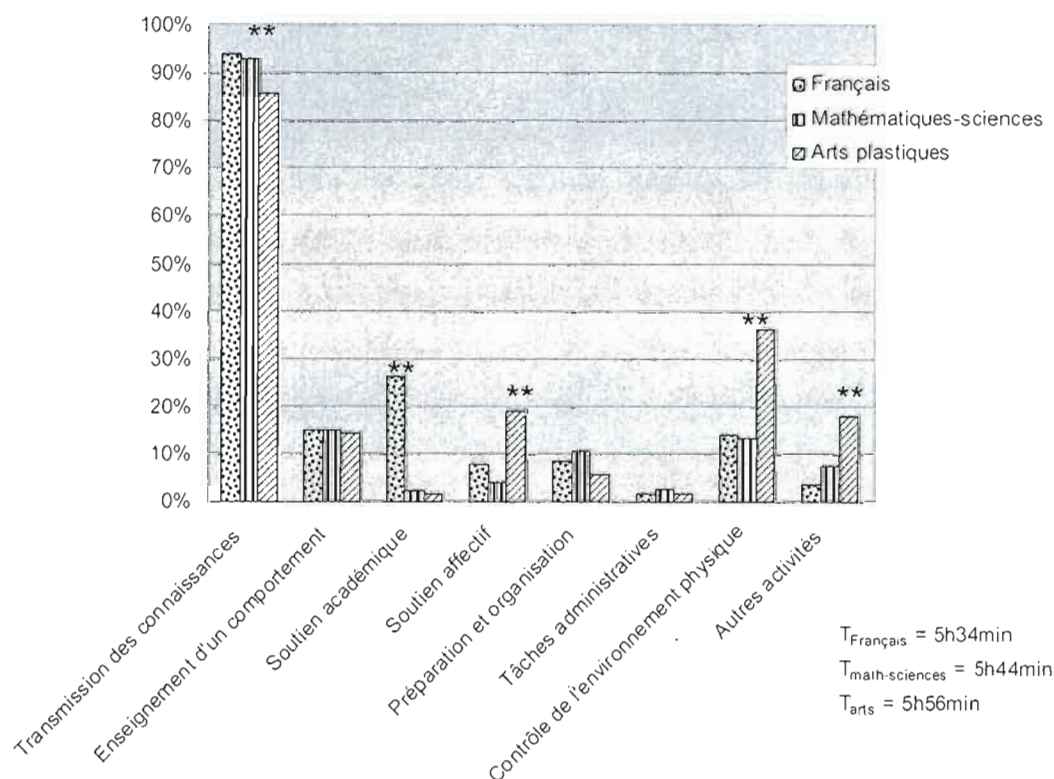


Figure 3.8 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par les enseignantes et l'enseignant de 1<sup>er</sup> cycle de l'école A et B selon la matière qu'elles enseignent (français (N=2), mathématiques (N=1) -sciences (N=1) ou arts plastiques (N=2)). \*\*  $p \ll 0,001$  (khi-carré)

La Figure 3.8 présente les variations relatives à la proportion de temps occupée par les différentes activités de travail selon la matière enseignée, soit le français, les mathématiques-sciences et les arts plastiques sans distinction pour le type de groupe. La proportion de temps occupée par la transmission des connaissances est sensiblement la même en français et mathématiques-sciences, mais est moindre en arts plastiques. Le temps passé à faire du soutien académique est plus important en français que dans les deux autres matières. Quant au soutien affectif, il occupe un peu plus de temps en arts plastiques qu'en français et en mathématiques-sciences. Le temps passé au contrôle de l'environnement physique est le même en français et en mathématiques-sciences, il est toutefois beaucoup plus élevé en arts plastiques. Concernant les autres activités, elles occupent une plus grande proportion de temps en arts plastiques.



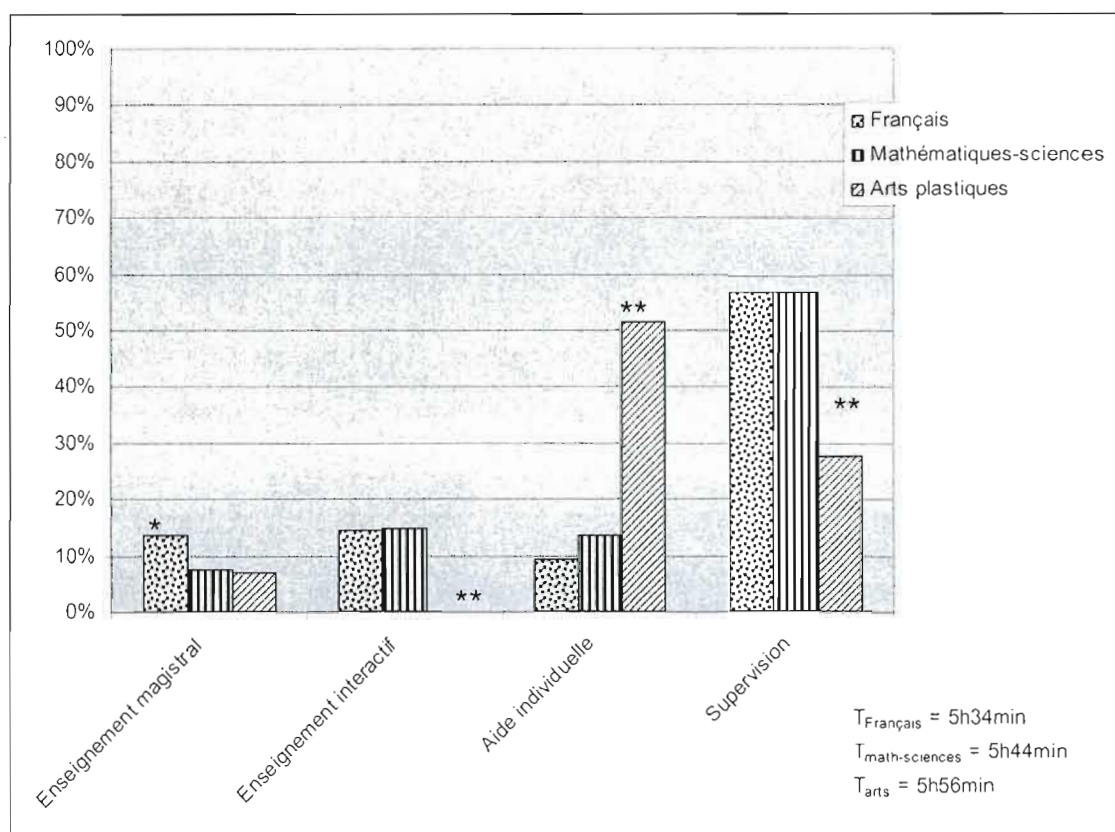


Figure 3.9 : Proportion de temps (%) occupée par les activités liées à la transmission des connaissances réalisées par les enseignantes et l'enseignant de l'école A et B selon la matière (français (N=2), mathématiques (N=1) –sciences (N=1) ou arts plastiques N=2)). \*  $\rho < 0,01$  et \*\*  $\rho < 0,001$  (khi-carré)

En complément à la Figure 3.8, la Figure 3.9 présente les variations relatives à la proportion de temps occupée par les activités liées à la transmission des connaissances selon la matière. L'enseignement magistral occupe plus de temps en français que dans les deux autres matières. La proportion de temps passée à l'enseignement interactif est la même pour le français et les mathématiques-sciences alors qu'en arts plastiques aucun temps n'est passé en enseignement interactif. La proportion de temps occupée par l'aide individuelle est plus importante en arts plastiques. Les enseignantes d'arts plastiques passent moins de temps à faire de la supervision que celles des deux autres matières. Les enseignantes d'arts plastiques

passent moins de temps en transmission des connaissances que celles des deux autres matières (Figure 3.8).

En plus des variations dans l'activité de travail relevées précédemment, des différences entre les façons de faire des enseignantes et celles des enseignants ont été observées.

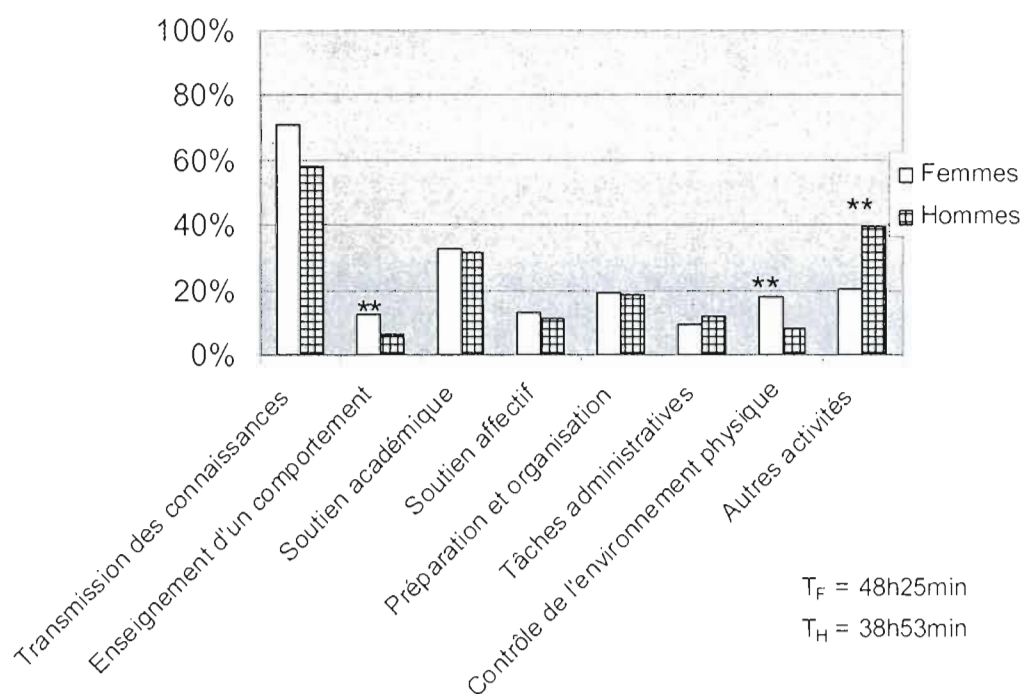


Figure 3.10 : Proportion de temps (%) occupée par les différentes activités réalisées par l'ensemble des enseignantes observées selon le sexe (femme : N=8 ou homme : N=7). \*\*  $p \ll 0,001$  (khi-carré)

La Figure 3.10 présente les différences relevées dans la répartition du temps des activités de travail entre les enseignantes et les enseignants sans distinction pour le type de groupe. Les enseignantes ont passé 80% du temps d'observation dans la salle de classe alors que les enseignants y ont passé 67,6%. Les femmes passent une



plus grande proportion de temps à la transmission des connaissances, à l'enseignement d'un comportement et au contrôle de l'environnement physique que les hommes. Quant à eux, les hommes consacrent plus de temps à faire d'autres activités que les femmes. Ils passent 6,1% du temps d'observation en pause alors que les femmes en passent 4,3% (test de khi carré :  $p < 0,01$ ).

### 3.3.2.5 Description des stratégies

Afin de combler les manques ou de contourner les obstacles à leur activité de travail, les enseignantes utilisent des stratégies. Elles apprennent à établir une relation de confiance et d'amour avec leurs élèves; adaptent leurs méthodes en fonction du déroulement de la période; font un suivi sur le travail des élèves; stimuler l'intérêt; récompensent les bons comportements; s'assure que l'environnement physique soit le plus adéquat possible; adoptent la bonne attitude; montrent l'exemple; organisent bien leur emploi du temps et s'organisent pour être efficaces.

#### 3.3.2.5.1 Établir une relation de confiance et d'amour avec ses élèves

Les débuts d'année sont cruciaux pour établir la dynamique de la classe. En effet, en début d'année il est important de connaître les élèves. Les enseignantes apprennent leur nom en fonction de l'endroit où ils-elles sont placés en classe. Toutes les enseignantes observées avaient décidé des places qui allaient être assignées à chacun des élèves. Cette stratégie les aide à retenir le nom des élèves ainsi que leurs caractéristiques, par exemple ceux qui sont réservés, ceux qui parlent tout le temps. Elle permet également de réorganiser le plan de classe afin de favoriser une meilleure écoute des élèves.

*« Je ne connais pas les élèves en septembre alors je les place en ordre alphabétique. Ce n'est pas long que je vois les petites dynamiques entre eux alors je fais un autre plan de classe pour éloigner ceux qui parlent ou qui peuvent troubler le déroulement du cours. ».* Enseignante d'adaptation scolaire.

Il est aussi important qu'il existe un lien de confiance et une bonne relation entre l'enseignante et ses élèves. Afin d'établir cette relation avec ses élèves, l'ensemble des enseignantes connaissaient leurs prénoms.

*« C'est important de se rappeler de leur nom, c'est la base du lien de confiance et si tu connais leur nom, tu as plus de chance de les interpeller s'ils dérangent et ça a plus de poids. C'est souvent les plus dérangeants dont on se souvient le plus du nom parce qu'on le répète souvent. ».* Enseignantes d'arts plastiques de secondaire 3.

Pour se faire aimer des élèves et bâtir la relation de confiance, une relation de séduction s'établit entre les enseignantes et leurs élèves. Un enseignant de français de secondaire 3 mentionnait : *« Complimenter les jeunes, ça met du soleil. Ils se sentent appréciés et qu'on se préoccupe d'eux. ».* Certaines leur faisaient des compliments sur leur habillement, leur nouvelle coupe de cheveux ou bien les félicitait pour leur bon travail ou pour une bonne note dans un examen. Pour une enseignante de français, il s'agit d'un élément clé dans la relation : *« C'est une façon de montrer qu'on s'intéresse à eux, qu'on est attentif aux changements. C'est un peu comme : tu es gentil alors je vais être gentil. ».*

Cette relation ne s'établit toutefois pas de la même manière selon le sexe de l'enseignante et celui des élèves. Il est constaté que tant pour les enseignantes que pour les enseignants, la relation avec des élèves de sexe opposé est délicate mais à un niveau différent. Par exemple, plusieurs enseignants ont mentionné que c'était très dangereux et délicat de se montrer affectueux avec les élèves de sexe féminin.

*« Je donne des tapes dans le dos à mes élèves, les secoue pour les réveiller, je les taquine. Avec une fille je ne peux pas faire ça. Les filles ne sont pas dérangées par le fait que l'on [les enseignants] ne fasse pas ça avec elles. Les gars veulent bouger. ».* Enseignant d'histoire de secondaire 4.

Alors que pour une femme, la « tape » d'encouragement dans le dos à un garçon ou à une fille ne sera pas mal interprétée, pour un homme, il est plus dangereux qu'il donne une « tape » dans le dos d'une fille.

#### 3.3.2.5.2 Adapter sa méthode

Puisque les débuts de périodes sont importants, les enseignantes débutaient rarement la période avec de la matière. Certaines enseignantes avaient des stratégies pour calmer les élèves qui sont souvent turbulents en revenant de la pause ou du dîner et qui n'arrêtent pas de s'agiter. Par exemple, des enseignantes de français et d'adaptation scolaire faisaient lire les élèves pendant 15 minutes. Une enseignante de français en secondaire 1 disait : *« ça les calme, quand ils arrivent, ils sont souvent énervés de la pause et ont encore plein de choses à se dire. »*. Pour d'autres, il s'agissait de fermer les lumières lorsque les élèves étaient trop turbulents. Afin d'instaurer le cadre, la plupart des enseignantes observées commençaient la période de manière magistrale et directive. Ensuite, plus le cours avançait, plus il y avait place à de la souplesse. Par exemple, elles commençaient la période en imposant le silence et en donnant les notions nécessaires au travail à faire tout en n'acceptant aucune remarque plaintive. Une enseignante pouvait dire : *« Aujourd'hui on a ça à faire et je ne veux pas entendre un mot »*. Plus la période avançait et que le travail à faire était fait et plus les enseignantes laissaient de liberté aux élèves pour s'exprimer et faire des blagues.

De plus, pendant la période, les enseignantes pouvaient alterner plusieurs fois leurs méthodes afin de conserver le contrôle de la classe. Cette alternance pouvait, par exemple, permettre de reprendre le contrôle sur la classe lorsque les élèves ne respectaient pas le silence et qu'ils dérangeaient. Elle pouvait également permettre de stimuler les élèves lorsqu'ils étaient fatigués ou déconcentrés par l'environnement physique (chaleur, bruit).

D'autres éléments pouvaient bouleverser le déroulement de la période et affecter la planification des enseignantes, comme les interruptions provenant de l'extérieur. En effet, il est arrivé qu'elles se fassent interrompre par les collègues ou par l'« intercom » parce que des messages doivent être transmis aux élèves de leurs classes. Il a été observé que cela pouvait arriver plusieurs fois dans une même période. En plus de perturber les élèves, cela exigeait aux enseignantes de s'adapter et reprendre où elle en était avant l'interruption en revenant par exemple à une méthode d'enseignement plus traditionnelle pour favoriser le retour au calme.

#### 3.3.2.5.3 Faire un suivi sur le travail

La plupart des enseignantes faisaient un suivi dans l'agenda de l'élève, c'est-à-dire qu'elles s'assuraient que les parents avaient signés l'agenda lorsque l'élève avait eu un mauvais comportement ou avait un devoir supplémentaire. D'autres circulaient dans la classe pour vérifier que les devoirs avaient été bien faits et mettaient une sanction à l'agenda lorsque ce n'était pas le cas.

#### 3.3.2.5.4 Stimuler l'intérêt

Afin que la matière transmise soit bien comprise par l'ensemble de la classe, les enseignantes doivent s'assurer que les élèves sont attentifs. Pour qu'ils-elles le restent, elles doivent constamment les stimuler. Elles utilisaient différents moyens pour le faire. Par exemple, en se déplaçant souvent dans la classe, en regardant constamment les élèves tant lors des travaux en équipe que lorsqu'elles transmettaient la matière et interagissaient avec eux. Ces gestes leur permettent de s'assurer que les élèves écoutent et travaillent. Un enseignant de géographie de secondaire 3 mentionnait : « *Quand je me déplace dans la classe, je sais qu'ils sont à leur affaire et en plus ça me permet de vérifier qu'ils sont attentifs.* ». Ils permettent également de conserver l'attention de la classe. Certaines utilisaient aussi le ton de la voix et une gestuelle dynamique pour attirer l'attention et stimuler l'écoute.

Certaines utilisaient aussi beaucoup l'humour et les anecdotes en même temps de transmettre la matière. Par exemple, un enseignant de français parlait du mot détermination en faisant référence à la partie de hockey ayant eu lieu la veille; un enseignant de géographie faisait référence à un nom de rivière en disant qu'il s'agissait du nom de la personne la plus extraordinaire qu'il connaissait et les élèves ont compris qu'il parlait de lui-même; une enseignante de français racontait une anecdote en lien avec les olympiades de l'école pour amener le sujet dont elle allait traiter dans la période.

De plus, la préparation de cours devait être faite en fonction de stimuler les élèves. Par exemple, une enseignante d'arts plastiques mentionnait que la plupart des garçons étaient moins intéressés à cette matière que les filles. Pour les intéresser davantage, elle adoptait une nouvelle façon de faire comprenant davantage la

réalisation de sculptures et moins de dessins parce que, selon elle, la manipulation de matériel stimulait davantage les garçons.

#### 3.3.2.5.5 Récompenser les bons comportements

Lorsque les enseignantes étaient satisfaites du comportement de leurs élèves et qu'ils-elles avaient eu de bonnes notes, elles leur donnaient de petits privilèges pour les récompenser. Par exemple, des enseignantes pouvaient permettre à des élèves de choisir leur place, en les avertissant qu'ils-elles pouvaient la perdre si ça ne fonctionnait pas. D'autres utilisaient le travail d'équipe comme récompense à un comportement. En effet, lorsque les élèves avaient bien écouté lors des explications et bien travaillé lors des exercices individuels, certaines enseignantes permettaient qu'ils travaillent en équipe. À l'Halloween, une enseignante promettait des bonbons si le groupe travaillait bien pendant la période. Aussi, les enseignantes encourageaient et félicitaient les élèves régulièrement lorsqu'ils-elles réussissaient bien ou avaient bien travaillé durant la période.

#### 3.3.2.5.6 Contrôler l'environnement physique

En classe, les enseignantes doivent conserver le contrôle de toutes les variables pouvant distraire les élèves et l'environnement physique (chaleur, bruit, luminosité). Les enseignantes doivent s'assurer qu'il ne fait pas trop chaud, qu'il n'y a pas trop de bruit parce que cela les rend plus turbulents et qu'il y ait juste assez de lumière pour que l'écoute soit optimale. Effectivement, selon les enseignantes s'il y avait trop de lumière les élèves étaient plus excités et lorsqu'il n'y en avait pas assez, ils étaient plus amortis et avaient tendance à être plus distraits et endormis.

Afin d'assurer une température la plus confortable possible, les enseignantes pouvaient ouvrir et fermer les rideaux et les fenêtres ou la porte du local. Cela pouvait aller à l'encontre de leurs efforts à garder la stimulation et le comportement des élèves sous contrôle en raison du bruit à l'extérieur. Dans certaines écoles, elles utilisaient également un ventilateur qu'elles pouvaient déplacer dans la classe durant la période. Pour une luminosité adéquate, elles pouvaient fermer et ouvrir les rideaux et/ou les lumières et pour éviter les distractions provenant de l'extérieur. Pour le bruit, elles pouvaient fermer les fenêtres et la porte s'il y avait trop de bruit à l'extérieur. Ce qui avait pour conséquence de composer avec une température plus élevée. Une enseignante de français en secondaire I disait : « *Oui la température affecte les élèves mais le bruit, c'est insupportable. On dirait que plus il y a de bruit et plus il faut qu'ils en fassent.* ». Lorsque le bruit était causé par les élèves parce qu'ils travaillaient en équipe, les enseignants fermaient les lumières pour avoir le silence et haussaient le ton de la voix.

De plus, pour que l'environnement soit le plus accueillant possible, certaines nettoyaient le tableau, plaçaient les pupitres et les chaises avant l'arrivée des élèves. Un enseignant vaporisait du parfum à odeur de fruits juste avant l'arrivée des élèves.

« *C'est tellement plus stimulant arriver dans une classe propre et où ça sent bon, je suis certain que ça a un effet positif sur eux. Quand on se sent bien, on est plus réceptif.* ». Enseignant de français, secondaire 3.

### 3.3.2.5.7 Adopter la bonne attitude

L'attitude projetée par les enseignantes influence le comportement des élèves lors de la période. Des différences ont été observées entre les hommes et les femmes, différences que les entretiens corroborent. Les hommes étaient davantage tolérants

par rapport à des attitudes ou des comportements d'élèves que les femmes. Par exemple, un enseignant ne donnera pas automatiquement une sanction à l'élève qui lui dit « va chier » parce qu'il y a des circonstances à ce geste et il est possible que ce soit amical. Tandis que pour l'enseignante, ce n'est pas toléré.

*« À performance égale, je pense qu'une femme doit en faire plus pour avoir de la crédibilité. Ils se disent : « une femme qui lève le ton, ah elle s'énerve là... ». Pour les hommes, il y a peut être plus de respect, leur autorité est prise au sérieux automatiquement. » Enseignant de géographie, secondaire 3.*

*« On dirait que notre niveau de tolérance par rapport aux comportement des élèves est de 10% alors que celui des femmes semble être de -10%. » Enseignant d'éducation physique, premier cycle.*

Lorsqu'un enseignant n'acceptait pas un comportement et qu'il parlait plus fort, les élèves l'écoutaient alors que dans le cas d'une enseignante, les élèves avaient continué à parler. Les enseignantes ont dit : *« Si on parle fort, on a l'air de perdre le contrôle et ils nous prennent pas au sérieux. »*.

De plus, toutes les enseignantes disaient que la cohérence et la constance était très importante peu importe le sexe de l'enseignant. Il s'agit que l'enseignante dise quelque chose et ne l'applique pas et les élèves ne respecteront plus son autorité. Pourtant, plusieurs enseignantes mentionnent qu'il est difficile d'appliquer les règles du code de vie de leur école à la réalité dans leurs classes et que les priorités ne seront pas les mêmes selon la clientèle de la classe.

*« L'élève qui a une casquette, tu dois la lui retirer mais les problèmes que tu as en classe ou parce que tu as des élèves qui sont pas cotés mais qui devraient l'être, les surplus, le débordement [...] La casquette ou le mp3 ça peut devenir très secondaire quand tu dois t'occuper des cas difficiles. Il faut savoir où mettre les priorités. » Enseignante d'histoire, secondaire 4.*



Les enseignantes doivent se montrer plus rigides que les enseignants face aux élèves de sexes masculins pour être respectées et prises au sérieux.

#### 3.3.2.5.8 Établir son statut d'autorité

La posture a également un impact sur la gestion de classe. Selon les résultats des observations, les enseignantes sont debout 77% du temps en classe. Pour elles, il s'agit d'un moyen de conserver les élèves attentifs, permet d'interagir avec eux et d'établir son statut d'autorité.

*« Il faut montrer qu'on est là, qu'on est présent. Si on s'assoit, surtout à notre bureau, pendant qu'on enseigne, jamais ils vont nous prendre au sérieux et ça va sauter. Tu peux t'asseoir si les élèves font autres choses comme des travaux individuels ou un examen mais n'y pense pas quand tu enseignes. Ce que je fais des fois c'est m'asseoir sur un pupitre libre. Mais il faut être plus haut qu'eux, c'est une forme d'autorité. Si je suis assise à leur niveau, il n'y a rien à faire, ils n'écouteront pas. »* Enseignante de français, secondaire 5.

#### 3.3.2.5.9 Montrer l'exemple

Les enseignantes doivent montrer l'exemple. Si elles exigent un comportement des élèves elles doivent être elles-mêmes cohérentes avec ce qu'elles exigent. En ce sens, l'image projetée par les enseignantes a un impact sur le comportement des élèves et l'habillement en fait partie.

*« Il faut montrer l'exemple et qu'on est l'adulte, mais en même temps pas être habillé trop sérieux parce qu'on veut être près d'eux. Sauf que si tu t'habilles trop comme eux, ils te respectent pas. »* Enseignante de français, secondaire 1.

*« Mon costume de travail c'est de mettre un sarrau, quand je le mets les élèves savent que je suis l'autorité, que c'est moi le prof. »* Enseignant de français, secondaire 3.

### 3.3.2.5.10 Bien s'organiser

Pour la préparation et l'organisation des cours, les enseignantes s'assurent d'apporter du matériel stimulant et d'avoir des copies d'exercices pour que les élèves puissent travailler adéquatement. L'ensemble des enseignantes utilisaient un agenda personnel pour organiser leur semaine et savoir où elles en étaient dans la matière à donner. Aussi, la plupart des enseignantes observées notaient au tableau l'horaire de la période ainsi que le travail qui serait à faire en classe et à la maison s'il n'était pas terminé. Elles avaient parfois à s'y référer lorsque les élèves disaient ne pas savoir ce qu'il y avait à faire.

Lorsque les enseignantes doivent changer de local de classe ou qu'elles le partagent avec une autre enseignante à la prochaine période, elles doivent toujours apporter le matériel avec elles et voir à ce que le local soit bien rangé lorsqu'elles quittent.

*« Il faut placer la classe parce que l'enseignant après ben il aura pas à placer la classe alors que les élèves arrivent. Reste que souvent j'arrive dans la classe et c'est tout à l'envers, j'essai d'arriver cinq à dix minutes avant que la cloche sonne, mais c'est pas toujours possible. Si tout le monde faisait un effort, ça aiderait. »* Enseignante de mathématique, secondaires 3 et 4.

### 3.4. Environnement physique de travail

Lors des entretiens, les enseignantes soulignaient que l'environnement physique de travail n'était pas adéquat pour le travail qu'elles avaient à réaliser. Les résultats obtenus à ce sujet sont présentés en deux parties : la première portant sur les conditions environnementales dans les salles de classes et des enseignantes et l'autre sur les conditions de travail liées à l'environnement physique.

#### 3.4.1. Conditions environnementales

Les conditions environnementales telles que la température, le taux d'humidité, les niveaux d'éclairement, le bruit, la qualité de l'air et la propreté des lieux ont été observées et sont décrites aux prochains points. Des mesures sont présentées pour la température, le taux d'humidité, les niveaux d'éclairement et le bruit.

##### 3.4.1.1 La température et le taux d'humidité

Lors des observations, les températures moyennes, minimales et maximales et le taux d'humidité relative ont été relevés dans les salles de classes et des enseignantes des écoles A et B. Ces mesures sont respectivement exposées au Tableau 3.3 et au Tableau 3.4.

La température moyenne dans les classes de l'école A était de 25,5°C, les températures mesurées oscillaient entre 21,5°C et 28,2°C. Les enseignantes étaient exposées à une température de 25,5°C durant 75% du temps en classe. La plus faible température (21,5°C) a été prise dans un local où il y avait une circulation d'air plus

importante que dans les autres locaux, la porte et les fenêtres étaient ouvertes. De plus, les enseignantes de l'école A mentionnaient qu'il n'y avait pas de système de ventilation fonctionnel dans leur école et que cela expliquait peut-être les variations de température entre les locaux. Dans les locaux de l'école B, la température moyenne était de 23,1°C et les températures variaient entre 17,9°C et 23,7°C. Les températures mesurées sont plus faibles à l'école B qu'à l'école A. Les enseignantes étaient exposées à une température de 23,1°C durant 75% du temps en classe. La température de 17,9°C a été prise dans le local d'arts plastiques où l'enseignante soulignait qu'il faisait toujours très froid le matin à cause qu'il n'était pas exposé aux rayons du soleil, mais qu'en après-midi, il faisait plus chaud. Il s'agit de la seule mesure prise le matin avant l'arrivée des élèves.

De plus, dans les locaux des deux écoles, la température ambiante mesurée augmentait en moyenne d'un à deux degrés *Celsius* au cours d'une période de classe. L'ensemble des enseignantes disaient trouver difficile de devoir composer avec des variations importantes de température durant une période de classe.

*« C'est trop sec ou trop humide. En mai-juin, c'est insupportable la température. ».* Enseignante de français, secondaire 5.

Tableau 3.3 : Mesures des températures moyennes, minimales et maximales (°C) relevées en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B.

	Températures ambiantes moyennes (°C)	Températures ambiantes minimales (°C)	Températures ambiantes maximales (°C)
École A	25,5	21,5	28,2
École B	22,3	17,9	23,7

Le taux d'humidité relative moyen mesuré était de 49% et variait entre 43% et 58% dans les classes de l'école A. Dans celle de l'école B, le taux d'humidité relative moyenne était de 43% et oscillait entre 37% et 54%. Le taux d'humidité relative moyenne mesurée dans les classes est un peu plus élevé dans celles de l'école A que celles de l'école B. Les enseignantes de l'école A étaient exposées à un taux d'humidité relative de 49% pendant près de 75% du temps en classe tandis que celles de l'école B étaient exposées à un taux d'humidité relative de 43% pour la même proportion de temps. Les taux les plus élevés ont été mesurés lors de journées chaudes tandis que les plus faibles ont été pris lorsque le chauffage électrique fonctionnait. Dans plusieurs locaux de l'école B, les fenêtres ne s'ouvraient pas alors que c'était le cas de l'ensemble des fenêtres des salles de classe observées à l'école A.

**Tableau 3.4 : Mesures des taux d'humidité relative moyens, minimums et maximums (%) relevés en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B.**

	<b>Taux d'humidité relative moyen (%)</b>	<b>Taux d'humidité relative minimum (%)</b>	<b>Taux d'humidité relative maximum (%)</b>
<b>École A</b>	49	43	58
<b>École B</b>	43	37	54

La température et le taux d'humidité relative ont été relevés dans les salles des enseignantes des écoles A et B. Dans la salle des enseignantes de l'école A, une température moyenne de 24,0°C et un taux d'humidité relative moyen de 38,8% ont été mesurés. Dans cette salle, il y a un air climatisé installé dans une des fenêtres afin que la température soit confortable et que le taux d'humidité soit maintenu. Cet air climatisé est situé près de deux bureaux d'enseignantes. Dans la salle des enseignantes de l'école B, une température moyenne de 21,0°C et un taux d'humidité relative moyen de 36% ont été mesurés. Dans cette salle, aucun air climatisé n'est

installée et les fenêtres ne s'ouvrent pas. Les enseignantes mentionnaient avoir froid dans la salle lorsqu'elles effectuaient du travail à leur bureau durant plus d'une heure.

#### 3.4.1.2 Les niveaux d'éclairage

Lors des observations, des mesures des niveaux d'éclairage ont été prises dans les salles de classes et des enseignantes des écoles A et B. Les mesures des niveaux d'éclairage moyens, minimums et maximums relevées sont présentées dans le Tableau 3.5. Le détail des niveaux d'éclairage moyens mesurés selon le local de classe est présenté au Tableau 3.6.

Les niveaux d'éclairage mesurés à l'école A (entre 352 lux et 1170 lux) sont plus faibles que ceux de l'école B (entre 607 lux et 1218 lux). Le niveau d'éclairage le plus élevé de l'école A (1170 lux) a été mesuré alors que les rideaux de la classe étaient ouverts et qu'il y avait beaucoup de lumière provenant de l'extérieur dans la classe. Le niveau d'éclairage moyen est également plus élevé dans les locaux de l'école B (901 lux) comparativement à ceux de l'école A (567 lux). Il a été constaté dans l'école A que les « néons » au plafond sont parfois disposés de manière horizontale, dans le même sens que les pupitres (voir Photo 3.3) et parfois placés à la verticale, dans le sens contraire au pupitre. Des endroits plus sombres où les niveaux d'éclairage variaient entre 352 et 415 lux ont été constatés dépendamment de la disposition de l'ameublement et des « néons » au plafond. Ces faibles niveaux d'éclairage touchaient entre 6 et 8 élèves. À l'école B, aucun endroit sombre n'a été mesuré. À cette école, les « néons » étaient dispersés de manière uniforme au plafond (voir Photo 3.4).

**Tableau 3.5 : Mesures des niveaux d'éclairage de type fluorescent moyens, minimums et maximums (lux) relevés en mai 2007 dans des classes de l'école A et de l'école B.**

	Niveau d'éclairage moyen (lux)	Niveau d'éclairage minimum (lux)	Niveau d'éclairage maximum (lux)
École A	567	352	1170
École B	901	607	1218

Les niveaux d'éclairage sont plus élevés dans les locaux d'arts plastiques (1026 lux) et de français (1056 lux) à l'école B alors que ceux de l'école A sont sensiblement les mêmes dans toutes les classes (entre 541 lux et 568 lux). Le niveau d'éclairage est un peu plus élevé dans le local de classe de sciences de l'école B (621 lux) que celui mesuré dans le local de mathématiques à l'école A (541 lux). Les enseignantes d'arts et de français ont signifié devoir souvent fermer les rideaux ou éteindre les lumières parce qu'il y avait trop de lumière et que cela excitait les élèves. Malgré cela, elles disaient qu'il y avait toujours trop de lumière dans leurs classes. Les enseignantes de l'école A n'ont pas fait de commentaires à ce sujet.

**Tableau 3.6 : Mesures des niveaux d'éclairage de type fluorescent moyens (lux) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B.**

	Niveau d'éclairage moyen (lux)	
Local	École A	École B
Arts	568	1026
Maths/sciences	541	621
Français	550	1056

Des mesures de niveaux d'éclairage ont également été prises dans les salles des enseignantes de l'école A et B. Dans la salle des enseignantes de l'école A, des niveaux d'éclairage variant entre 215 et 980 lux ont été mesurés. Les niveaux plus

faibles ont été mesurés aux ordinateurs, ce qui pouvaient affecter jusqu'à 3 enseignantes utilisant l'ordinateur puisqu'il y a trois postes d'ordinateur côte-à-côte. Les « néons » au plafond sont dans le même sens que les bureaux (voir Photo 3.1) et il n'y en a pas au dessus des ordinateurs. Les enseignantes signifiaient qu'elles auraient besoin de lampes d'appoint près des ordinateurs mais qu'il n'y a pas suffisamment de places pour en mettre. Les niveaux les plus élevés ont été mesurés aux bureaux des enseignantes près des fenêtres et touchaient 8 enseignantes lorsqu'elles étaient à leur bureau durant la journée. Pour la salle des enseignantes de l'école B, un niveau d'éclairement constant de 742 lux a été mesuré lorsque les rideaux étaient à demi fermés. Dans la salle des enseignantes de cette école, les « néons » au plafond étaient dispersés également et il n'y avait pas de zones sombres dans la salle lorsque les « néons » sont tous allumés (voir Photo 3.2). Lorsque les rideaux étaient tous ouverts, les niveaux d'éclairement allaient jusqu'à 1300 lux par journées ensoleillées et affectaient l'ensemble des enseignantes présentes dans la salle. Les rideaux devaient donc être maintenus à demi fermés ou complètement fermés.

#### 3.4.1.3 Le bruit

Lors des observations, des mesures des niveaux de bruit ont été prises dans les salles de classes des écoles A et B. Les niveaux de bruit moyens relevés dans les locaux des écoles A et B sont exposés dans le Tableau 3.7. Ceux-ci varient d'une classe à l'autre à l'école A entre 57,1dBA et 70,6dBA alors qu'à l'école B les niveaux de bruit moyens relevés sont constants (59,8dBA et 59,9dBA). Les niveaux de bruit moyen les plus élevés ont été mesurés dans les classes d'arts plastiques (70,6dBA) et de mathématiques (65,5dBA) de l'école A. Les enseignantes étaient exposées à ces niveaux de bruits pendant tout le temps qu'elles étaient dans la salle de classe avec les élèves.



Tableau 3.7 Mesures des niveaux de bruit moyens (dBA) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B.

Local	Niveau de bruit moyen (dBA)	
	École A	École B
Arts	70,6	59,8
Maths/sciences	65,4	59,8
Français	57,1	59,9

Les enseignantes sont également exposées à des niveaux de bruits plus élevés, mais sur de plus courtes périodes variant entre 2 et 10 minutes. Les niveaux sonores maximums relevés dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français sont présentés au Tableau 3.8. En arts plastiques, le niveau de bruit maximum est plus élevé à l'école B (85,4dBA) qu'à l'école A (82,0dBA). En mathématiques et sciences, les maximums relevés sont plus élevés que dans les autres matières : 91,4dBA à l'école A et 88,4dBA à l'école B. En français, le niveau de bruit maximum a été mesuré à l'école A (85,6dBA) comparativement à 79,0dBA à l'école B. De plus, dans une classe d'informatique de l'école A (absent du tableau), un niveau de bruit maximum relevé était de 97,0dBA.

Tableau 3.8 Mesures des niveaux de bruit maximums (dBA) relevés en mai 2007 dans les classes d'arts plastiques, de mathématiques/sciences et de français dans les écoles A et B.

Local	Niveau de bruit maximum (dBA)	
	École A	École B
Arts	82,0	85,4
Maths/sciences	91,4	88,4
Français	85,6	79,0

#### 3.4.1.4 La qualité de l'air

Lors de l'étude aucune mesure de la qualité de l'air n'a été prise. Toutefois, toutes les enseignantes rencontrées et observées ont mentionné qu'elle était mauvaise. De plus, certaines des enseignantes rencontrées et provenant d'autres écoles ont mentionné que dans certaines classes il n'y avait pas de fenêtres et qu'avec un système de ventilation peu souvent nettoyé, la qualité de l'air était d'autant plus mauvaise.

*« Plusieurs élèves et enseignantes font des allergies à cause de la poussière. C'est sale, le ménage est fait où c'est visible alors dans les classes c'est toujours poussiéreux. ».* Enseignant de français, secondaire 3.

*« Les écoles sont vieilles, la qualité de l'air est très mauvaise. Il y a des fenêtres, mais elles ne s'ouvrent pas, on n'a pas de contrôle de l'air. Il y a plein de bactéries, microbes, moisissures, il y a des odeurs. Je ne me souviens pas à quand remonte les dernières rénovations et ça fait dix ans que je suis dans cette école. ».* Enseignante de français, secondaire 5.

#### 3.4.1.5 La propreté des locaux

Dans les écoles et particulièrement à l'école B, l'ameublement était très poussiéreux et les planchers très sales. Les enseignantes disaient que le ménage dans les classes était fait moins souvent que celui dans les corridors. Une équipe externe privée s'occupait de l'entretien ménager et à cause de l'insatisfaction du personnel, la compagnie d'entretien change souvent.

*« L'apparence des corridors donne l'impression que l'école est bien entretenue et très propre alors que dans nos locaux c'est vraiment sales. ».* Enseignante de français, secondaire 1.

*« C'est donné à contrat et c'est le moins cher qui est choisi, on voit le résultat. Ce serait mieux s'il y avait une équipe à l'interne. ».* Enseignant de sciences, secondaire 1.

Quant au directeur rencontré, il se disait moyennement satisfait de l'équipe externe d'entretien ménager à son école et mentionnait que ce serait probablement différent si l'entretien était fait par une équipe de l'interne.

### 3.4.2. Conditions de travail liées à l'environnement physique

Les enseignantes ont également mentionné vivre des difficultés par rapport à l'environnement physique de travail en raison des aménagements dans les locaux de classe et dans la salle des enseignants, du mobilier et de l'équipement à leur disposition.

#### 3.4.2.1 Les aménagements

Beaucoup de différences entre les écoles ont été observées par rapport à l'aménagement des lieux. À cet effet, la description des aménagements des salles des enseignantes et de classe des écoles A et B est présentée ici.

##### 3.4.2.1.1 La salle des enseignantes

Lors des entretiens, les enseignantes mentionnaient qu'il était difficile de travailler, notamment effectuer de la correction, dans la salle des enseignantes à cause du manque d'espace et des dérangements occasionnés par les autres enseignantes et le téléphone.

*« Quand c'est des dessins, je les apporte à la maison, j'ai une table à dessin. Mais quand c'est du 3D, il faut vraiment que je reste à l'école parce que ça se transporte pas bien, alors je reste après l'école. 4 périodes sur 9 jours, je peux utiliser mon local pour corriger, c'est déjà un gros avantage. Pendant 2 ans, je n'ai pas eu de local pour corriger, en fait pas libre pour corriger. Après une période, il faut serrer le matériel pour que l'autre s'installe. ».* Enseignante d'arts plastiques, secondaire 5.

*« Tu veux corriger mais il y a toujours quelqu'un qui te pose une question ou des profs qui se parlent. Des fois le téléphone sonne, tu vas répondre parce que tu es plus près. C'est difficile de se concentrer. ».* Enseignante de français, secondaire 4.

Puisqu'il est difficile d'effectuer de la correction dans la salle des enseignantes, plusieurs enseignantes faisaient de la correction durant les périodes de classe lorsque les élèves avaient du travail individuel à faire ou étaient en examen. D'autres enseignantes utilisant toujours la même salle de classe allaient y faire leurs corrections. Pour elles, la salle de classe était considérée comme le bureau et remplaçait l'espace de travail de la salle des enseignantes. Toutefois, peu d'enseignantes ont la même salle de classe et si tel est le cas elle est rarement libre.

*« On veut que je corrige dans la salle des enseignants mais je n'ai pas de place. Je ne peux pas travailler dans mon local, j'ai rarement le même et ils sont tous occupés lorsque j'ai mes périodes « libres ». ».* Enseignante de mathématiques, secondaire 4.

L'aménagement de deux salles des enseignantes est présenté dans les photos qui suivent. Des différences sont notées entre les deux.



Photo 3.1 : Salle des enseignantes de l'école A.

La Photo 3.1 présente la salle des enseignantes de l'école A. Toutes les enseignantes de cette école utilisent cette salle pour faire la préparation de cours ou les corrections. Il y a peu d'espace entre les bureaux pour se déplacer et l'encombrement est très important sur ceux-ci. Il y a des fenêtres qui s'ouvrent sur les deux murs externes de la salle (dos de la photo).



**Photo 3.2 : Salle des enseignantes de l'école B.**

La Photo 3.2 présente la salle des enseignantes de l'école B. Toutes les enseignantes de cette école utilisent cette salle pour faire de la préparation de cours ou les corrections. Contrairement à l'école A, il y a davantage d'espace entre les bureaux mais il y a de l'encombrement sur ceux-ci. Des fenêtres qui ne s'ouvrent pas sont présentes sur les trois murs externes de la salle.

#### 3.4.2.1.2 La salle de classe

Lors des entretiens, les enseignantes mentionnaient avoir des salles de classe qui sont trop petites et difficilement aménageables. En effet, elles soulignaient que les classes étaient occupées à pleine capacité que l'encombrement très important entraînait un manque de marge de manœuvre pour effectuer certaines activités dans la salle de classe. Par exemple, une enseignante de mathématiques devait faire déplacer des élèves afin de pouvoir utiliser le rétroprojecteur puisque la toile était située sur le



côté de la classe et il y avait des pupitres à cet endroit. Des photos des salles de classe des écoles A et B sont présentées dans cette section.

*« On a pas de place pour circuler entre les pupitres. ». Enseignante de français, secondaire 5.*

*« On est dans les garde-robes de l'école. On a les plus petits locaux, loin de tout, de la salle des profs... C'est croche, en forme de pointe de tarte, à 23 on n'a pas de place. Avant c'était une classe de 20, c'était un peu moins pire, maintenant des classes de 23-24...C'est pas évident, en plus pour l'organisation des pupitres, c'est quelque chose ça aussi. ». Enseignante d'adaptation scolaire.*



**Photo 3.3: Local d'une classe de géographie et de mathématique à l'école A**

La Photo 3.3 présente une salle de classe de géographie et de mathématiques de l'école A. Il y a très peu d'espace pour se déplacer entre les pupitres. De plus, la carte géographique était difficile à atteindre pour l'enseignant de géographie, c'est pourquoi il la laissait déjà tirée tel que présenté sur la photo. Les armoires et le lavabo du côté gauche de la classe ne sont pas utilisés parce que les matières enseignées dans

ce local n'impliquent pas leur utilisation et ils sont difficilement accessibles. Des fenêtres sont présentes sur le mur dos à la photo et elles s'ouvrent.



**Photo 3.4 : Local d'une classe de sciences à l'école B.**

La Photo 3.4 présente une salle de classe de sciences à l'école B. Elle est très différente de celle de l'école A présenté à la Photo 3.3. Il y a beaucoup plus d'espace pour se déplacer entre les pupitres et c'est beaucoup plus aéré. Des fenêtres sont présentes en avant de la classe à droite sur la photo et elles ne s'ouvrent pas.

#### 3.4.2.2 Le mobilier

Pour les enseignantes rencontrées et observées, le mobilier dans la salle des enseignantes n'était pas adéquat. Elles trouvaient les bureaux trop petits et qu'ils avaient peu d'espace de rangement. À l'école A, les chaises ne possédaient pas toutes



des ajustements et pour celles qui en possédaient ceux-ci étaient minimes (voir Photo 3.1).

Dans les salles des enseignantes des deux écoles, l'espace de rangement était minime. Les enseignantes mentionnaient qu'avoir un classeur de plus était compliqué alors qu'il n'y avait pas suffisamment d'espace dans la salle pour mettre leur matériel. À cause de cela, plusieurs enseignantes en laissaient dans leur salle de classe ou à la maison.

### 3.4.2.3 L'équipement

L'équipement nécessaire à la réalisation du travail tel que la craie, les ordinateurs, le téléphone ou les photocopieuses mis à la disposition des enseignantes dans les salles de classe et des enseignantes a été observé. Des différences ont été notées entre les deux écoles. Par exemple, les enseignantes de l'école A mentionnaient qu'il n'y avait pas toujours des craies dans les salles de classes. Elles devaient en conserver une dans leur sac ou étui à crayons au cas où elles en auraient besoin. Tandis qu'à l'école B, il y avait toujours plusieurs craies dans le local. Aussi, à l'école A, un téléphone était installé dans la classe ainsi qu'un ordinateur, ce n'était pas le cas à l'école B.

Dans la salle des enseignantes des deux écoles, il n'y avait qu'un seul téléphone recevant les appels externes pour l'ensemble des enseignantes. À l'école A, un autre téléphone était disponible dans une petite pièce à l'intérieur de la salle des enseignantes pour les appels personnels et ceux à faire aux parents. Quant à l'école B, il y en avait deux dans deux petites pièces situées à l'intérieur de la salle des enseignantes. Ces téléphones étaient également réservés aux appels personnels et à ceux à faire aux parents.

Aussi, dans les salles des enseignantes des deux écoles un nombre restreint d'ordinateurs étaient présents. Ils étaient situés soit à côté des bureaux des enseignantes (école A) ou dans un local adjacent à la salle des enseignantes (école B). Les enseignantes devaient parfois aller utiliser ceux du local informatique ou de la bibliothèque parce que ceux présents dans la salle des enseignantes n'étaient pas disponibles ou étaient brisés. Elles soulignaient également qu'il n'y avait pas suffisamment de postes d'ordinateurs pour tout le personnel enseignant.

De plus, aucune photocopieuse n'était présente dans la salle des enseignantes de l'école A. Les enseignantes devaient se rendre au secrétariat pour faire des copies. À l'école B, les enseignantes disposaient d'une photocopieuse dans le local d'ordinateur situé dans la salle des enseignantes. Toutefois, dans les deux écoles, les enseignantes devaient remplir un formulaire de réquisition pour une quantité importante de photocopies puisque les copies allaient être faites à la commission scolaire.

### 3.5. Conclusion

Les enseignantes utilisent différentes stratégies pour réaliser leur travail. Ces stratégies sont influencées par différents facteurs tels que la matière à enseigner, le groupe, l'école, l'environnement physique et le sexe. Les principaux déterminants de l'activité de travail sont la méthode d'enseignement, la gestion de classe et l'environnement de travail. Ces trois déterminants sont également liés entre eux. Les enseignantes doivent réaliser plusieurs tâches en même temps afin de maintenir la stimulation des élèves à un niveau optimal et transmettre les connaissances. Elles doivent également composer avec un environnement physique inadéquat qui leur occasionne plusieurs désagréments et augmente leur charge de travail. Elles utilisent

différents moyens afin que celui-ci interfère le moins possible avec l'attention des élèves et avec le travail qu'elles ont à faire tel que la préparation ou la correction.

Le prochain chapitre explique les résultats présentés précédemment et fait le parallèle avec ce qui est dit dans la littérature à ce sujet.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION

#### 4.1. Introduction

La première section de ce chapitre présente un résumé de la description de l'activité. Il est ensuite question de l'effet de l'environnement physique sur l'activité de travail des enseignantes; des variations selon le sexe, des effets de la précarité sur la tâche, de la sous-estimation de la tâche des enseignantes et du paradoxe de la reine de la salle de classe. Ce chapitre se termine par la présentation des limites de l'étude.

#### 4.2. Résumé de la description de l'activité

Cette section aborde les principales activités de travail, la simultanéité des activités, la variabilité dans l'activité de travail, les principaux défis de l'enseignement et les stratégies y étant associées. La dernière partie traite des variations de stratégies selon le sexe de l'enseignante.

#### 4.2.1. Les principales activités de travail

Le travail des enseignantes impliquent plusieurs activités qui sont réalisées dans la salle de classe ou des enseignantes. Selon les résultats, les principales activités de l'enseignante sont la transmission des connaissances (67,4%), le soutien académique (33,7%) et la préparation et l'organisation (19,9%). Ces résultats ne sont pas étonnants puisqu'ils correspondent à ce qui est dit dans la littérature (Barrère, 2002; 2003; Messing, Escalona et Seifert, 1996; Messing, Seifert et Escalona, 1997a; 1997b; Tardif et Lessard, 1999; Campbell et Neill, 1994), soit que l'enseignement consiste entre autres à faire de la transmission de connaissances, de la correction et de la préparation et de l'organisation de cours et de projets éducatifs. Les résultats permettent de constater que ces activités, particulièrement la transmission des connaissances, sont souvent réalisées en simultanéité avec d'autres.

#### 4.2.2. La simultanéité des activités

Les observations ont montré que les enseignantes devaient maintenir l'intérêt des élèves en éliminant les distractions pouvant être causées par les élèves ou l'environnement. Ainsi, en même temps de transmettre des connaissances, elles pouvaient faire l'enseignement d'un comportement lorsque nécessaire (13,4% du temps), apporter un soutien affectif aux élèves (12,4%), maintenir la stimulation des élèves à un niveau optimal (8,6%) et effectuer le contrôle de l'environnement physique (16,1%). De la variabilité a été notée par rapport au temps accordé à ces activités en fonction de différents facteurs discutés au point suivant.

#### 4.2.3. La variabilité dans l'activité de travail

Le travail enseignant implique beaucoup de variabilité avec laquelle les enseignantes doivent composer. D'après les résultats obtenus, les différents facteurs qui l'influencent sont l'école, la matière, le niveau, le type de groupes et le sexe de l'enseignante.

##### 4.2.3.1 L'école

Les résultats montrent que les enseignantes passent une proportion de temps plus importante à apporter un soutien affectif et académique à leurs élèves à l'école A comparativement à l'école B. La population de l'école A provient d'un milieu défavorisé où il y a un problème de décrochage importante chez les élèves. Cette situation peut expliquer le fait que les enseignantes de cette école passent plus de temps à les encourager et les soutenir. Il y a également davantage de rencontres avec les collègues et le personnel professionnel dans cette école, activités comptabilisées dans la catégorie « soutien académique ». Le milieu économique où se trouve l'école semble avoir un impact sur le collectif de travail. À l'école B, les enseignantes passent quant à elles plus de temps à la préparation et à l'organisation ainsi qu'aux autres activités. Il est important de noter qu'un enseignant de cette école organisait un projet d'enregistrement vidéo avec un de ses groupes d'élèves pendant une période d'observation. Les enseignantes de l'école B passaient aussi moins de temps à discuter avec les élèves individuellement comparativement à celles de l'école A. Il est possible que le fait que les élèves proviennent d'un milieu plus favorisé fasse en sorte que les enseignantes passent moins de temps à les encadrer.

#### 4.2.3.2 Le type de groupes

La composition du groupe a également un impact sur la gestion de classe et sur le temps pour réaliser les autres activités pédagogiques comme la transmission des connaissances (Chouinard, 2001). Les résultats permettent de constater que la transmission des connaissances et le soutien académique occupent plus de temps dans les groupes dits « faciles » que dans les groupes dits « difficiles ». Il est possible que cette situation s'explique par le fait que dans ces groupes moins de temps est consacré à l'enseignement d'un comportement. Les enseignantes ont moins à intervenir, ce qui augmente le temps qu'elles ont pour enseigner. De plus, le fait que leur groupe exige moins d'interventions au niveau du comportement fait en sorte qu'elles peuvent se permettre de faire davantage d'activités comme de la correction ou de la préparation de projets en même temps que les élèves réalisent du travail. En effet, dans son groupe dit « facile », l'enseignant de sciences réalisait un projet sous forme d'enregistrement vidéo avec ses élèves. Il mentionnait pouvoir réaliser ce projet avec eux justement parce qu'ils fonctionnaient bien et qu'ils n'avaient pas à intervenir constamment. En effet, le temps passé à intervenir auprès des élèves est un temps qui empiète sur celui qui peut être consacré à la transmission des connaissances (Nault et Lacourse, 2008).

Le contrôle de l'environnement physique occupe aussi une proportion de temps plus élevée dans les groupes dits « difficiles ». Les observations ont été réalisées dans le même local pour les deux types de groupes et les conditions environnementales étaient sensiblement les mêmes. Puisque l'environnement physique et les conditions environnementales étaient les mêmes, comment expliquer que le temps passé au contrôle de l'environnement soit plus important dans les groupes dits « difficiles »? Il est possible que les enseignantes et l'enseignant aient davantage à maintenir l'environnement à un niveau stable (température, lumière,

matériel) afin de conserver l'attention des élèves puisque la moindre distraction rend plus difficile la stabilisation du comportement des élèves dans ces groupes.

Il est également important de souligner que le temps passé au soutien affectif est pratiquement le même dans les groupes de premier cycle dits « faciles » et ceux dits « difficiles ». La proportion de temps occupé par le soutien affectif ne semble donc pas liée aux caractéristiques des groupes. Cette situation peut sembler paradoxale puisqu'on aurait pu penser que dans les groupes dits « difficiles », il y aurait davantage de temps passé au soutien affectif. Il est donc possible que le fait que les deux types de groupes soient de premier cycle explique ce résultat.

#### 4.2.3.3 Le niveau

L'enseignante de premier cycle du secondaire passe plus de temps à l'enseignement d'un comportement et à apporter du soutien affectif à ses élèves que celle de second cycle. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les élèves sont plus jeunes et moins autonomes, ceux-ci semblent avoir davantage besoin d'être encouragés et écoutés que ceux de second cycle. Ainsi, le fait que l'enseignante de premier cycle ait davantage à enseigner un comportement fasse en sorte qu'elle utilise davantage l'enseignement de type interactif et la supervision afin de faciliter la gestion de classe. De plus, il est important de souligner que la réforme était en place dans les groupes de premier cycle et ne l'était pas dans ceux de second cycle. La réforme implique beaucoup plus d'échanges entre l'enseignante et les élèves et la supervision de travail d'équipe sur des projets.



#### 4.2.3.4 La matière

D'après les résultats obtenus, la proportion du temps des activités réalisées par les enseignantes d'arts plastiques est différente de celle des enseignantes de français et de mathématiques et sciences. Elles passent significativement moins de temps à transmettre des connaissances que celles de français, de mathématiques et de sciences, mais beaucoup plus au contrôle de l'environnement. Ce résultat s'explique par le fait qu'il y a beaucoup de gestion de matériel dans cette matière. De plus, la manière dont sont transmises les connaissances diffère entre les arts plastiques et les autres matières (français, mathématiques et sciences). Les enseignantes de français et de mathématiques et sciences passent une proportion du temps plus importante à enseigner de manière interactive et à faire de la supervision que celles d'arts plastiques. Certaines méthodes peuvent davantage convenir à une matière plutôt qu'à une autre, l'enseignante doit choisir laquelle est adéquate en fonction des notions à transmettre (Grossman, Schoenfeld et Lee, 2005). Les enseignantes d'arts plastiques préconisent l'aide individuelle et il semble que cette méthode permette aux enseignantes d'offrir plus de soutien affectif à leurs élèves et d'avoir un meilleur contact avec eux. En effet, elles semblent plus près d'eux que les autres enseignantes, les questionnent beaucoup et s'intéressent à leur projet individuel. Ceci amène à penser que les matières complémentaires telles les arts plastiques sont vitales pour la persistance à l'école des adolescents qui peuvent être perturbés ou anxieux s'ils ne les ont pas. En effet, cette matière contrairement à d'autres où ce n'est pas toujours possible, permet aux élèves de recevoir une attention individuelle nécessaire à leur réussite scolaire.

Les enseignantes de français se distinguent aussi de celles des autres matières. Elles passent une proportion du temps plus importante au soutien académique. Ceci s'explique par le fait qu'elles passent beaucoup de temps à faire des corrections,

activité comptabilisée dans le soutien académique. Elles passent également plus de temps à l'enseignement magistral que celles des deux autres matières. Toutefois, avec la réforme, l'approche pédagogique dans l'ensemble des classes tend à devenir la même, c'est-à-dire amener l'élève à développer des compétences à partir de problématiques. Cette nouvelle approche confère aux enseignantes un rôle d'accompagnatrice dans l'apprentissage davantage que de maîtresse. Malgré cette exigence, les enseignantes observées utilisent toujours plusieurs méthodes et ont signifié qu'il était difficile de transmettre la matière seulement sous forme de projet. C'est pourquoi plusieurs d'entre elles continuent à transmettre des notions de manière magistrale et alternent leurs méthodes en fonction du déroulement de la période.

#### 4.2.3.5 Le sexe de l'enseignante

D'après les résultats obtenus, les femmes passent plus de temps à l'enseignement d'un comportement et le contrôle de l'environnement que les hommes. Ces résultats suggèrent que les femmes ont des groupes plus difficiles que les hommes et qu'elles doivent davantage intervenir auprès des élèves que les hommes. De plus, tel que constaté dans les groupes dits « difficiles », l'environnement semble être un élément dérangeant pour les élèves et les enseignantes doivent passer plus de temps à le contrôler avec ces groupes. Il est important de souligner que les salles de classe utilisées par les femmes ne comportaient pas de différences majeures aux niveaux des conditions environnementales par rapport à celles utilisées par les hommes. Les résultats montrent également que les hommes passent significativement plus de temps en pause que les femmes. Cela suggère que les hommes auraient plus de facilité à faire une coupure entre le travail et les moments pour décompresser et se changer les idées.

#### 4.2.4. Principaux défis de l'enseignement et les stratégies y étant associées

Le travail des enseignantes est très complexe, particulièrement en classe, puisqu'il exige d'être constamment alerte à tout ce qui se passe dans la classe tant au niveau du comportement des élèves, de leurs émotions, de leur apprentissage, que de l'environnement physique. La moindre distraction peut faire basculer l'équilibre du groupe. Les enseignantes ont donc pour défis de transmettre la matière tout en réalisant la gestion de classe, le contrôle de l'environnement physique et en composant avec les contraintes de temps. Elles doivent ainsi utiliser plusieurs stratégies afin de rencontrer les exigences et pallier aux contraintes auxquelles elles font face.

##### 4.2.4.1 La gestion de classe

La gestion de classe est un défi de taille pour les enseignantes puisqu'elles doivent être constamment attentives aux moindres changements dans la classe qu'ils soient comportementaux ou environnementaux. Par ailleurs, le fait de ne pas rencontrer de problème de gestion de classe était même considéré comme un indicateur de la qualité du travail par certaines enseignantes. Afin de conserver le contrôle de la classe, elles utilisaient différentes stratégies telles que les regards, la voix, la posture et les déplacements.

##### 4.2.4.1.1 Les regards

Les enseignantes regardaient régulièrement la classe pour repérer les distractions possibles, portaient une attention particulière aux élèves qu'elles

considéraient les plus à risque de déranger et pouvaient interrompre le déroulement du cours afin de contrôler tout événement imprévu avant qu'il ne prenne de l'ampleur. Dans une étude réalisée auprès des enseignantes de niveau primaire, le travail enseignant exige une surveillance visuelle importante (Messing, Escalona et Seifert, 1996). Il s'agit d'une stratégie importante de gestion de classe (Escalona, 1997; Archambault et Chouinard, 1996). Cette demande d'attention et de concentration constante ainsi que le fait de s'interrompre ou de se faire interrompre contribue à l'augmentation de la charge cognitive et à la fatigue mentale (Messing, Seifert et Escalona, 1997a; Chatigny *et al.*, 2005; Brunelle, 2006).

#### 4.2.4.1.2 La voix

Différents timbres de voix étaient utilisés par les enseignantes afin de conserver le contrôle sur la classe et maintenir le niveau d'attention des élèves. Ce constat avait aussi été fait dans l'étude réalisée auprès d'enseignantes de niveau primaire (Escalona, 1997; Messing, Seifert et Escalona, 1996). Cette utilisation de la voix peut occasionner des désagréments aux enseignantes notamment des douleurs à la gorge comme c'est le cas pour une enseignante rencontrée. La mauvaise qualité de l'air, l'utilisation importante de la voix et la combinaison des deux peut expliquer cette douleur (Messing, Escalona et Seifert, 1996; de Medeiros, Barreto et Assuncao, 2007).

#### 4.2.4.1.3 La posture et les déplacements

Les enseignantes passent une proportion importante du temps debout et réalisent beaucoup de déplacements afin de conserver le contrôle de classe et l'attention des élèves. Effectivement, les résultats montrent qu'elles passent une

proportion considérable du temps d'observation en classe en posture debout (77%). Cette situation était également constatée au primaire (Escalona, 1997). Cette posture ainsi que les déplacements effectués dans la classe peuvent entraîner de l'inconfort au niveau des membres inférieurs (Laperrière, 2004; Messing, Tissot et Stock, 2008). Selon les données obtenues par le biais des schémas corporels, les sites corporels de fatigues et de douleurs souvent mentionnés par les enseignantes sont effectivement le dos et les pieds.

#### 4.2.4.2 Le contrôle de l'environnement physique

Un défi supplémentaire pour les enseignantes est celui de contrôler l'environnement physique afin qu'il soit le moins dérangement possible pour elle et ses élèves. Tel que constaté dans les résultats, la proportion du temps occupé est très élevée compte tenu qu'il ne s'agit pas du travail d'enseignante. Les enseignantes devaient effectivement composer avec des variations de température, d'humidité, d'éclairement, de bruit et une qualité de l'air qui ne sont pas toujours adéquates. Elles utilisaient plusieurs stratégies pour pallier les contraintes environnementales telles que déplacer le ventilateur ou le mobilier, ouvrir ou fermer la porte ou les fenêtres. Ce constat avait également été fait lors de l'étude du travail des enseignantes de niveau primaire (Messing, Seifert et Escalona, 1996). De plus, puisqu'elles étaient facilement distraites dans la salle des enseignantes à cause des collègues ou du téléphone, plusieurs mentionnaient aller à la bibliothèque ou dans le local de classe pour éviter d'être dérangée.

#### 4.2.4.3 Les contraintes de temps

S'ajoute aux autres défis à relever par les enseignantes, celui de composer avec les contraintes de temps. D'après les résultats obtenus, les enseignantes manquent particulièrement de temps pour réaliser les corrections à l'école et devoir en apporter à la maison pour y arriver. Cette situation implique donc davantage de difficultés de conciliation travail-famille et une source supplémentaire de stress (Tremblay, Najem et Paquet, 2007). Effectivement, selon Hammer *et al.* (2004), les difficultés liées à concilier le travail avec la famille seraient significativement reliées aux problèmes de santé mentale. Tissot *et al.*, 1997 corroborent aussi cette affirmation dans le cadre d'une étude sur la conciliation travail-famille et l'impact sur la santé. Les chercheuses de cette étude mentionnent que les difficultés associées aux soins des enfants pour des parents au travail augmenteraient la détresse psychologique (Tissot *et al.*, 1997).

#### 4.2.5. Les variations de stratégies selon le sexe de l'enseignante

Selon les résultats, les stratégies utilisées en classe par les femmes étaient différentes de celles utilisées par les hommes. Globalement, les femmes étaient moins tolérantes par rapport à certains comportements et donnaient des sanctions plus importantes que les hommes pour un même comportement. Cette stratégie permettait tant aux femmes qu'aux hommes d'obtenir le respect des élèves. De plus, la façon d'encourager les élèves était différente selon le sexe de l'enseignante. Les femmes pouvaient donner une tape dans le dos des garçons et des filles tandis que les hommes le faisait seulement avec les garçons et se montraient prudents pour ne pas que ces gestes soit mal perçus. Pour encourager les filles, les hommes les complimentaient davantage que les garçons. Ces stratégies visaient à se faire aimer des élèves et se protéger contre les plaintes.

#### 4.3. Les effets de l'environnement physique sur l'activité de travail des enseignantes

Dans cette étude, il a été constaté que l'effet de l'environnement physique sur l'activité de travail des enseignantes était très important. Effectivement, il avait des conséquences sur l'ambiance pour l'apprentissage par les élèves dans les salles de classe et sur les activités à réaliser par les enseignantes dans la salle des enseignantes dans le contexte du minutage. Par son organisation, il pouvait impliquer des changements de salles de classe, ce qui avait également des conséquences sur les activités de travail des enseignantes. De plus, le fait qu'il soit inadéquat avait des effets sur le moral et la santé des enseignantes et contribuait à la difficulté de la tâche. Ces différents points sont abordés dans cette section.

##### 4.3.1. Conséquences sur l'ambiance d'apprentissage des élèves dans les salles de classe

Dans la présente étude, l'environnement physique s'est avéré un élément perturbateur de l'activité des élèves. En effet, il favorisait les distractions et dérangeait les élèves en raison de variations de température, d'humidité relative, d'éclairement ou de niveaux sonores élevés.

Selon la littérature, une température confortable se situe entre 20 et 24°C (Fischer et Vischer, 1998). La zone de confort pour l'humidité relative doit, quant à elle, s'étendre entre 40% et 60% (Fischer et Vischer, 1998). Les résultats montrent des variations de température oscillant entre 17,9°C (école B) et 28,2°C (école A), ce qui est en dehors des limites suggérées par la littérature. Cette variabilité peut affecter la concentration des élèves. Les taux d'humidité relative moyens variant de 41,7%

(école B) à 49,2% (école A) se situaient dans la zone confortable mentionnée dans la littérature.

L'éclairage pouvait aussi être un élément nuisant aux élèves en créant chez eux de l'excitation ou de la fatigue. Il est suggéré dans la littérature que le travail de bureau s'effectue à des niveaux d'éclairage se situant entre 700 à 800 lux (Fischer et Vischer, 1998). Il y est également mentionné qu'un niveau de 1000 lux convient au travail sur une table à dessin. Les niveaux mesurés étaient parfois en deçà, parfois au dessus de ce que révèle la littérature, ce qui peut entraîner de la fatigue visuelle ou provoquer l'éblouissement lorsque le niveau de contraste est trop élevé (Fischer et Vischer, 1998). Cela pouvait toucher jusqu'à 8 élèves dans les salles de classes où les observations ont été réalisées.

Selon la littérature, une ambiance sonore confortable se situe à environ 55 dBA (Fischer et Vischer, 1998). Les mesures relevées dans les classes des deux écoles sont supérieures à ce seuil. Or, le bruit est considéré comme un facteur pouvant générer du stress et de la gêne dans le déroulement des activités, particulièrement pour celles qui exigent de la concentration (Fischer et Vischer, 1998). De plus, selon l'Organisation mondiale de la santé (2001), le seuil convenable pour l'intelligibilité de la parole dans une salle de classe est de 35 dBA. Lorsque les niveaux sonores sont supérieurs à ce seuil, cela augmente les difficultés des élèves à comprendre ce dont l'enseignante parle. L'exposition à des niveaux sonores élevés peut également entraîner des difficultés en lecture, en résolution de problèmes et à mémoriser (Organisation mondiale de la santé, 2001). Cela peut aussi favoriser des troubles de l'attention (Organisation mondiale de la santé, 2001).

Puisque l'environnement physique a des conséquences sur l'activité cognitive des élèves, les enseignantes doivent s'organiser pour qu'il soit le moins nuisible possible et ne compromette pas les apprentissages des élèves. Cela exige le



déploiement de multiples stratégies et influence grandement l'activité de travail des enseignantes.

#### 4.3.2. Conséquences sur les activités des enseignantes dans la salle des enseignantes dans le contexte du minutage

L'environnement physique a également des conséquences sur les activités que les enseignantes réalisent dans la salle des enseignantes pour lesquelles elles sont minutées. Elles sont dans l'obligation de travailler dans un environnement qui ne tient pas compte de ce qu'exige leur travail. Par ailleurs, elles soulignaient qu'il était difficile de s'y concentrer. Il est constaté que la charge de travail est élevée puisqu'elles doivent composer avec un environnement nuisible et qu'elles ont moins de latitude décisionnelle en raison du minutage. Selon Karasek et Theorell (1990), cela entraîne une forte tension et un risque de stress psychologique et de troubles physique. Ainsi, lorsqu'une enseignante perçoit qu'elle ne possède pas les capacités ni les ressources nécessaires pour faire face à une situation donnée, elle aurait davantage tendance à vivre du stress (Karasek et Theorell, 1990). Par ailleurs, une étude publiée en 1997 sur les infirmières indiquait que celles-ci présentaient un taux de détresse psychologique plus élevé lorsque leur charge de travail était élevée, que leur travail comportait une demande psychologique élevée et qu'une faible latitude décisionnelle leur était accordée (Bourbonnais *et al.*, 1997).

#### 4.3.3. Conséquences des changements de salles de classe sur l'activité des enseignantes

Le fait de devoir changer de salle de classe est également un problème relatif à l'environnement auquel certaines enseignantes doivent faire face. Cela a des

conséquences sur leur activité de travail, notamment sur l'organisation et le temps. Effectivement, les enseignantes doivent s'assurer d'avoir le matériel requis en classe ou l'apporter s'il n'est pas déjà présent dans le local. Si elles n'avaient pas à changer de local, il fallait toujours qu'elles s'assurent que l'endroit était bien rangé pour éviter les distractions que cela pouvaient entraîner chez les élèves en début de période. Selon Horne Martin (2002), l'environnement de travail ne doit pas être un obstacle aux enseignantes et devrait contribuer à faciliter l'organisation des pupitres et du matériel par celles-ci. Devoir changer de local et le ranger en début de période diminue aussi le temps dont disposait l'enseignante pour se préparer. Cela contribue pour l'enseignante, à augmenter la charge physique, par les déplacements et le transport de matériel, et la charge cognitive, par le fait de penser à l'avance quoi apporter et s'organiser rapidement.

#### 4.3.4. Effets d'un environnement physique inadéquat sur le moral et la santé des enseignantes et contribution à la difficulté de la tâche

En plus d'avoir des conséquences sur l'activité cognitive des élèves, sur l'activité de travail des enseignantes dans la salle des enseignantes et à cause des changements de locaux, l'environnement physique inadéquat a aussi des effets sur le moral et la santé des enseignantes et contribue à la difficulté de la tâche. Dans la littérature, il est mentionné qu'un environnement physique inadéquat et l'aménagement des lieux de travail sont des facteurs contribuant à augmenter tant la charge physique que la charge mentale (Fischer et Vischer, 1998; Lambert-Chan, 2007). L'environnement physique peut aussi entraîner de la démotivation parce qu'il n'est pas agréable à la vue ou qu'il nécessite plusieurs ajustements. Selon Horne Martin (2002) il pourrait même influencer le désir de continuer à enseigner.

Tel que stipulé précédemment, les changements de température, d'éclairement et les niveaux sonores élevés affectent l'activité cognitive des élèves, elles affectent également le travail des enseignantes et ont un impact sur leur santé. D'abord, parce qu'elles doivent s'organiser pour contrebalancer l'effet de l'environnement sur l'apprentissage des élèves, mais aussi parce qu'elles doivent composer avec ces variations durant leur journée de travail. Les températures élevées ou faibles et l'humidité relative élevée ou faibles peuvent provoquer un inconfort physique et de la fatigue mentale (Fischer et Vischer, 1998). Les niveaux d'éclairement très élevés ou faibles contribuent à une fatigue visuelle (Fischer et Vischer, 1998). Quant aux bruits, ils peuvent augmenter les erreurs dans le travail et être considérés comme un indicateur de réduction des performances (Organisation mondiale de la santé, 2001).

La qualité de l'air est aussi un élément de l'environnement pouvant nuire à la santé des enseignantes. La littérature souligne qu'un système de ventilation qui ne fonctionne pas correctement peut entraîner des effets comme de la fatigue ou des maux de tête chez le personnel surtout en fin de journée (Fischer et Vischer, 1998). Un nombre important d'enseignantes femmes, ont mentionné souffrir de migraines et de maux de tête en fin de journée et les associaient à la mauvaise qualité de l'air combinée à d'autres facteurs comme le bruit et la charge de travail. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'apparition de la migraine et des maux de tête comme une mauvaise qualité de l'air, la chaleur, le bruit ou encore le stress (Smith, 2004). De plus, les femmes seraient aussi plus susceptibles à souffrir de migraines que les hommes (Rasmussen, 1993). Une mauvaise ventilation peut également entraîner ou aggraver des douleurs à la gorge (de Medeiros, Barreto et Assuncao, 2007). D'ailleurs, les données obtenues à partir des schémas corporels montre qu'une enseignante souffrait de maux de gorge qu'elle associait en partie à la poussière.

L'environnement peut aussi exiger aux enseignantes de prendre certaines postures. Effectivement, le fait de réaliser des extensions des bras de forte amplitude

pour écrire ou pointer des éléments au tableau ou sur une carte peuvent contribuer à la fatigue et aux douleurs dans la région cervicale. Les données obtenues par l'entremise des schémas corporels permettent de constater que celles-ci ressentent effectivement de la fatigue et de la douleur dans cette région corporelle (épaule et cou). Une posture exigeant de faire des mouvements du cou comme se retourner pour regarder les élèves pendant que l'enseignante écrit au tableau pourrait aussi expliquer cette situation (van den Heuvel *et al.*, 2006). Il est également possible que de la fatigue et de la douleur ressenties au niveau des épaules et du cou soient liées au stress (Karels *et al.*, 2007).

#### 4.4. Les variations selon le sexe

Des variations ont été notées par rapport aux stratégies pour la discipline et la gestion des rapports d'affection en fonction du sexe des enseignantes. Ces éléments sont traités dans cette section.

##### 4.4.1. De stratégies pour la discipline

Tel que présenté précédemment, les femmes montrent une attitude et un niveau de tolérance différents de ceux des hommes face aux élèves. Est-ce parce que les femmes ont davantage le rôle social de transmettre le savoir-vivre? Étant donné la variabilité des situations, il est difficile d'identifier la part du genre par rapport à celle de l'ancienneté, du niveau, du type de classe et de la matière enseignée, dans les différences constatées. Toutefois, selon les enseignantes rencontrées, tant hommes que femmes, les deux sexes ont un niveau de tolérance et une perception différente des élèves. S'il y a effectivement de telles différences, elles pourraient refléter des modes opératoires qui varient selon le genre ou encore une situation dans la salle de

classe qui varie selon le genre, ou une combinaison des deux. Par exemple, une enseignante pouvait ne pas accepter qu'un élève porte son manteau dans la classe parce que cela ne respecte pas le règlement de l'école alors qu'une autre le tolérait parce qu'elle considérait perdre plus de temps à expliquer le pourquoi à l'élève de ne pas porter son manteau comparativement à ignorer ce comportement. Pour la première, le respect des règles primait sur le reste parce qu'il permet selon elle d'avoir un meilleur contrôle sur sa classe. Pour la seconde, il s'agissait d'un moyen de ne pas perdre de temps avec quelque chose qui selon elle ne nuirait pas à son enseignement. Le comportement de la seconde enseignante était davantage observé chez les hommes que les femmes. Les rapports qu'ont les enseignantes avec leurs élèves visent à avoir le moins possible de problèmes de gestion de classe. D'après les résultats, les femmes semblent devoir en faire plus que les hommes pour obtenir le même statut d'autorité. Est-ce parce que les élèves, particulièrement de sexe masculin, ont tendance à remettre en question plus facilement l'autorité des femmes et acceptent difficilement de se faire reprendre par une femme? Confrontés à ces conclusions, les responsables syndicaux ont exprimé une vive inquiétude quant à l'interprétation de données qui leur semblaient susceptibles de servir à dévaloriser les femmes enseignantes. Cette inquiétude confirme la possibilité que les femmes soient dans une situation plus fragile que les hommes en enseignement et qu'elles risquent de se faire critiquer.

Les rapports sociaux entre les enseignantes et les élèves sont différents selon le sexe de l'enseignant, mais ils diffèrent aussi selon le sexe des élèves. En effet, les interventions des enseignantes et enseignants étaient plus souvent destinées aux garçons. Le comportement des enseignantes et enseignants étaient aussi différents selon le sexe de l'élève. Les hommes avaient plus d'interactions avec les garçons et expliquaient cette situation par le fait qu'ils trouvaient souvent trop délicat de l'être avec les filles. Les femmes donnaient également plus d'attention aux garçons, mais pas pour la même raison. Elles le faisaient afin d'établir le respect des élèves et

qu'elles devaient se montrer plus autoritaires par rapport aux garçons parce qu'ils avaient plus souvent des comportements répréhensibles. La façon d'intervenir auprès des élèves de sexe féminin était différente de celle utilisée avec les garçons. Selon les hommes, les interventions auprès des filles exigeaient plus de délicatesse. Dans la littérature, il semblerait que les rapports sociaux enseignantes-élèves soient effectivement différents selon le sexe des élèves notamment par rapport au temps qui leur est accordé. Selon Spender (1982) cité par Baudoux et Noircent (1993, p.150-151), même si les enseignantes mentionnaient consacrer une attention égale aux garçons et aux filles, elles accordaient en réalité les deux-tiers du temps aux garçons. Dans un article de Baudoux et Noircent (1993), il est mentionné que le personnel enseignant en général, autant les femmes que les hommes, manifesterait plus d'intérêt vis-à-vis des garçons que des filles. Cette situation serait expliquée par le fait que les élèves filles seraient plus calmes ou en retrait. Dans une prochaine étude, il pourrait être intéressant d'investiguer davantage sur ces différences et essayer de trouver des pistes de réflexion sur les moyens à prendre afin d'améliorer la situation.

#### 4.4.2. Des stratégies pour la gestion des rapports d'affection

La gestion des rapports d'affection avec les élèves est très importante dans le travail des enseignantes. Les enseignantes doivent se faire aimer des élèves, elles doivent générer chez eux de l'empathie et de la reconnaissance pour être en mesure d'établir un lien de confiance qui contribuera à un milieu propice aux apprentissages (Messing, Seifert et Escalona, 1997b). Pour les enseignantes, cette relation est primordiale puisqu'elle leur permet de sentir qu'elles font une différence dans la vie des jeunes. Cet élément est le plus valorisant pour elles et contribue à leur désir de rester en enseignement. Selon Soares (2000), le fait de sentir que l'on a un impact dans la vie de quelqu'un est un facteur très présent en relation de service et est

souvent responsable de l'envie de continuer dans le métier malgré les difficultés qu'on y rencontre.

Les rapports d'affection ne s'établissent pas de la même façon selon le sexe de l'enseignante. Les hommes doivent être très prudents, ce qui implique qu'ils ont moins de contacts avec les filles et les encourage différemment que les garçons. Ce n'est pas le cas pour les femmes, elles entretiennent une relation affective avec leurs élèves qui ne varie pas selon leur sexe. Tant pour les hommes que les femmes, cela implique des enseignantes une bonne gestion de leurs émotions, mais aussi de celles qu'elles provoquent ou veulent provoquer chez leurs élèves afin de les stimuler et de les motiver (Messing, Seifert et Escalona, 1997b).

Ce travail émotionnel implique d'avoir la bonne attitude au bon moment et de trouver le juste milieu émotif, c'est-à-dire ne pas être trop émotive par rapport à une situation et ne pas l'être assez peut avoir des conséquences sur la gestion de la classe (Hochschild, 1983; Soares, 2000). Comme dans une pièce de théâtre, il s'agit de jouer un rôle de façon convaincante. Il est donc important que les enseignantes ne soient ni trop autoritaires ni trop amicales. Malgré cette recherche de l'équilibre émotionnel, les femmes participantes à l'étude soulignaient être considérées souvent trop émotives dans leurs réactions par les élèves et certains collègues en grande partie à cause des stéréotypes sexuels. Selon plusieurs enseignantes, le fait d'être considérées trop émotives expliquerait en partie pourquoi les femmes rencontreraient plus de difficulté en classe que les hommes pour une même situation.

#### 4.5. Les effets de la précarité sur la tâche

Selon plusieurs études sur le sujet, la précarité serait associée à une détérioration des conditions de santé et de sécurité des travailleuses et des travailleurs (Quinlan, Mayhew et Bohle, 2001; Vosko, 2006). Elle contribuerait également à un nombre plus élevé de blessures et de maladies et augmenterait l'exposition aux risques (Quinlan, Mayhew et Bohle, 2001).

Pour les enseignantes, les assignations instables qu'elles ont en début de carrière ne permettent pas d'établir une relation durable avec les élèves puisqu'elles n'ont pas le temps de les connaître et de se faire connaître d'eux. Effectivement, elles peuvent avoir à compléter leur tâche en enseignant parfois dans plus d'une école, occupent des remplacements souvent à durée indéterminée et ne sont souvent pas intégrées à l'équipe de l'école (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2008). Cela ne leur donne pas le temps, ni les conditions nécessaires à une bonne gestion de classe. Elles peuvent même avoir un statut précaire durant plusieurs années (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2008). Une étude précédente portant sur les enseignantes aux adultes (Messing et Seifert, 2001) a suggéré un lien entre la précarité d'emploi des enseignantes et un déséquilibre de pouvoir vécue dans la salle de classe. Dans cette étude, les enseignantes à statut précaire montraient une réticence à s'affirmer face à certains étudiants agressifs, de jeunes adultes de sexe masculin (Messing et Seifert, 2001).

De plus, pour les enseignantes plus anciennes rencontrées, le fait que les nouvelles changent souvent d'école fait en sorte qu'elles viennent à l'école seulement pour enseigner et ne s'impliquent pas dans les projets ou les activités organisées entre enseignantes et/ou avec les élèves. Selon elles, cela nuit au développement de liens d'appartenance à l'école. En effet, les nouvelles enseignantes sont souvent de passage à l'école, accueillies et présentées aux collègues en début d'année. Elles sont donc moins portées à rester à l'école, d'autant plus que souvent elles n'ont pas toujours un bureau dans la salle des enseignantes. Elles ont donc très peu de contacts avec les



autres enseignantes et ne peuvent pas échanger sur ce qu'elles vivent, ce qui nuit à l'établissement de relations avec les collègues, donc au collectif de travail. Or, le collectif de travail est particulièrement important pour les nouvelles puisqu'il permet d'acquérir de nouveaux savoir-faire et apprendre de l'expérience des collègues. Il peut également être un élément motivateur à rester dans le milieu (Carpentier-Roy, 1995). De plus, en raison de la charge importante de travail de tout le personnel enseignant, il est difficile de trouver des moments pour créer des liens entre les enseignantes plus anciennes et les débutantes puisqu'aucun temps n'est réservé à cet effet.

Ainsi, la précarité des enseignantes peut avoir des effets sur l'habilité à réaliser sa tâche, affaiblir le collectif de travail (Seifert *et al.*, 2007) et nuire au rapport entre les enseignantes et les élèves (Messing et Seifert, 2001). Elle peut également affecter le bien-être, l'implication dans la vie familiale, ainsi que les décisions de type économique (Messing et Seifert, 2001).

#### 4.6. Conditions d'insertion difficiles et départ précoce

En plus de vivre la précarité, les nouvelles enseignantes doivent faire face à plusieurs défis et rencontrent plusieurs difficultés à leur arrivée dans les écoles (Mukamurera, 2005; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003; Lanthier, Ouellet et Laporte, 2007; Murray-Harvey *et al.*, 2000). Les entretiens montrent qu'elles manquent de soutien et d'encadrement et que leur tâche est particulièrement lourde. D'abord, elles doivent préparer et organiser leurs cours pour la première fois. Selon les données d'une enquête de l'Université du Québec (2000), 30,6% des débutants-es enseignent plus de deux matières à plus de deux niveaux. Cette situation augmente d'autant plus le temps consacré à la préparation et l'organisation des cours.

Selon ce que les enseignantes ont mentionné, les nouvelles doivent composer avec des classes plus difficiles. Selon Mukamurera (2004), la composition des groupes est un élément contribuant au décrochage des enseignantes. La situation est d'autant plus ardue pour les nouvelles enseignantes puisqu'elles n'ont pas encore acquis l'expérience des plus anciennes, elles doivent développer leurs compétences et les perfectionner « sur le tas ». Il y aurait également un décalage entre la formation reçue à l'université et la réalité à laquelle font face les nouvelles enseignantes. Elles auraient besoin de davantage d'encadrement en début de carrière (Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004). En effet, leurs stages sont réalisés dans des classes différentes de celles qui les attendent lorsqu'elles commencent en emploi. Selon les enseignantes rencontrées, celles qui encadrent des stagiaires sont volontaires et décident de prendre des stagiaires lorsque ça va bien dans leurs groupes. Les stagiaires se retrouvent donc dans des classes plutôt idéales qui ne sont pas celles avec lesquelles elles composeront lors de leur début de carrière. Elles ont des classes plus difficiles, disent ne pas se sentir suffisamment préparées pour y faire face, mais elles se font évaluer par rapport à leurs habiletés de gestion de classe. En effet, ces habiletés sont devenues un des objectifs majeurs de l'évaluation des compétences des nouveaux enseignants par les directions d'école (Boucher, 2001).

L'analyse de la situation en emploi des enseignantes de niveau secondaire de la Commission scolaire des Patriotes révèle un taux d'attrition différent de celui relevé par les données du ministère concernant le Québec. En effet, pour faire un estimé maximal, si les enseignantes ayant une situation inconnue étaient considérées comme ayant quitté l'enseignement et le milieu de l'éducation et qu'elles étaient ajoutées à ceux dont l'abandon est connu, le taux d'attrition équivaldrait à 7,92%. Pour l'ensemble des enseignantes du Québec, ce taux était près de 20% chez les nouvelles enseignantes dans leurs cinq premières années de travail selon les données du ministère de 2002 (Allard, 2006; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003). En 2006, la CSQ a mesuré un taux d'abandon de 16% chez

ses membres en début de carrière (cité par la Fédération des syndicats de l'enseignement, 2008). Les données de la CSQ s'appliquent aux nouvelles enseignantes alors que les résultats obtenus dans la présente étude s'appliquent à l'ensemble des enseignantes du syndicat local. Malheureusement il nous a été impossible d'avoir des informations concernant l'ancienneté des enseignants de la commission scolaire étudiée. Il est également possible que la différence entre nos chiffres et ceux de la CSQ s'explique par le fait que le syndicat local de cette commission scolaire en partenariat avec le syndicat local a mis en place un programme de mentorat pour les nouvelles enseignantes et qu'il est très impliqué dans l'amélioration des conditions de travail de ses membres. Les résultats obtenus pour la population de ce syndicat local ne sont donc pas représentatifs de la situation à l'ensemble du Québec puisqu'il est supposé que leurs conditions de travail seraient peut-être mieux qu'ailleurs. Ces résultats amènent à penser que le fait d'avoir de l'accompagnement augmente possiblement la rétention en emploi.

De plus, selon cette même analyse, plus de femmes que d'hommes se sont orientées vers des postes dans le milieu de l'éducation telle que la direction d'école. Cette situation a également été constatée chez les enseignantes d'Israël où plus d'hommes que de femmes quittent la profession et s'orientent vers des postes à l'extérieur de l'éducation (Addi-Raccah, 2005). Quant aux femmes quittant l'enseignement, elles se réorienteraient dans le milieu de l'éducation (Addi-Raccah, 2005). Il semble que les femmes aient moins de possibilité d'aller ailleurs, pourquoi? Il faudrait investiguer à ce sujet dans une prochaine étude.

#### 4.7. La sous-estimation du travail des enseignantes

Toutes les stratégies déployées par les enseignantes requièrent énormément de compétences, mais aussi l'appui du milieu. Sans cet appui, les enseignantes risquent

davantage de faire face à l'épuisement professionnel que celles qui en reçoivent (Griffith, Steptoe et Cropley, 1999). En effet, le manque de soutien social peut rendre l'individu davantage vulnérable et susceptible à un déséquilibre psychologique (Bourbonnais *et al.*, 2000). Or, les enseignantes ont mentionné qu'elles ne se sentaient pas reconnues tant du gouvernement, des dirigeants de leurs commissions scolaires, de leurs directions d'école (souvent absentes), que de la société et des parents. Rappelons que les enseignantes travaillent beaucoup, et que plusieurs apportent du travail à la maison. Il est paradoxal de constater que malgré cet important investissement dans le travail, les enseignantes ne sont pas plus reconnues. Les observations montrent que ce paradoxe s'applique particulièrement aux femmes. En effet, les enseignantes passent un peu moins de temps en pause que les hommes et parlent constamment de travail entre elles. Elles semblent avoir de la difficulté à mettre des limites au travail comparativement aux hommes qui eux disaient profiter des pauses pour discuter d'autres choses que d'école. Les résultats confirment cette affirmation. Il est toutefois important de souligner que plus elles ont de l'ancienneté et de pouvoir (par exemple être déléguée syndicale et fortement impliquée), plus elles sont capables de prendre de la distance tandis que pour les hommes cette distance est pratiquement automatique. Ce constat a été fait à partir des observations et est corroboré dans les entretiens.

Les femmes enseignantes feraient-elles ou doivent-elles faire davantage d'efforts pour être reconnues et valoriser leur travail ? Les attentes professionnelles par rapport aux femmes sont plus souvent négatives, on s'attend à ce qu'elles fassent moins bien, ce qui est le contraire pour les hommes (Valian, 1998). Il est donc possible que les femmes en fassent plus afin de se faire reconnaître, besoin que les hommes ressentiraient moins. Par ailleurs, une étude de Paludi et Strayer (1985) mentionnait que lorsque des écrits (livres ou articles) étaient signés par des femmes, ils étaient évalués plus sévèrement que ceux signés par des hommes. Dans le cas d'une étude réalisée auprès des préposées aux bénéficiaires, les femmes réalisaient

d'avantage d'activités comparativement aux hommes afin d'être reconnues (Messing et Elabidi, 2003). Il serait intéressant d'explorer cette question dans une autre étude.

De plus, l'ampleur du travail à faire est sous-estimée, plusieurs enseignantes doivent apporter du travail à la maison, ce qui entraîne des difficultés à concilier travail et famille. Ces difficultés contribueraient au stress, aux frustrations et pourrait même amener les enseignantes à quitter la profession (Kossek et Ozeki, 1998; Butt et Lance, 2005). Ce sont davantage les femmes qui sont touchées par ces difficultés puisque ce sont encore elles qui passent une proportion du temps plus élevée à réaliser les tâches ménagères et soins des enfants (Dallaire, 2007).

Pour les enseignantes, la sous-estimation de leur travail est une importante source de démotivation, d'insatisfaction et de souffrance au travail (Carpentier-Roy et Pharand, 1992; Dionne-Proulx, 1995).

#### 4.7.1. Le paradoxe de la reine de la salle de classe

Les enseignantes réalisent la majorité de leur travail seule dans leur classe. Elles sont les reines de la salle de classe. Lorsqu'elles sortent de la salle, elles ne sont plus seules, elles retrouvent les collègues. Pour les enseignantes, cela favorise le soutien entre elles et la collaboration. Le collectif de travail permet aussi de faire un meilleur suivi au sujet des élèves. En permettant un échange sur les difficultés de la profession et en facilitant le soutien mutuel, il protège leur santé mentale (Davezies, 2005). En effet, le fait de partager avec les collègues des événements difficiles aide à préserver sa santé et à se sentir plus épanouies. Bien que les enseignantes trouvent le collectif important, un paradoxe est noté. Les enseignantes considèrent avoir besoin du soutien de leurs collègues et de la direction, mais veulent être isolées pour ne pas être critiquées ou jugées. Pour elles, ne pas avoir de difficultés dans la classe est une

forme de valorisation et de satisfaction au travail. Plusieurs signifiaient ressentir un sentiment d'incompétence si elles avaient de la difficulté dans la classe, alors que souvent, c'était le cas de collègues ayant les mêmes élèves. Ainsi, puisqu'elles n'osent pas en discuter avec les collègues, elles ne savent pas que le problème est partagé. Or, le fait de partager avec les collègues des événements difficiles aide à préserver sa santé et à se sentir plus épanoui.

#### 4.8. Limites de l'étude

Plusieurs aspects influencent l'activité de travail et les résultats. Certains ne peuvent être mesurés tels que l'attitude, la personnalité et la culture des enseignantes. Des limites ont été notées par rapport à l'échantillon, à la cueillette de données et à la prise de mesure d'ambiance.

D'abord, l'échantillon de l'étude est petit et représente une population de banlieue dont la diversité ethnique est limitée. Les résultats ne peuvent être généralisés, mais permettent de dépeindre globalement la situation d'enseignantes d'un endroit donné. De plus, la majorité des enseignantes rencontrées étaient délégués syndicales et très impliquées dans l'amélioration des conditions de travail. Cela aurait pu influencer les données parce qu'elles peuvent avoir une vision dissemblable des problèmes ou les exprimer différemment de la majorité. Ces enseignantes étaient également plus anciennes, avaient donc plus d'expérience et rencontraient des difficultés différentes des plus jeunes en classe notamment par rapport à la gestion de classe. Effectivement, elles avaient développé diverses stratégies avec le temps, ce qui n'était probablement pas le cas d'enseignantes fraîchement arrivées.

Aussi, en raison de l'implication importante du syndicat local, il est possible que certaines difficultés rencontrées par des enseignantes provenant d'autres syndicats n'aient pas été abordées dans la présente étude.

Lors des observations, la présence de chercheuses dans la classe peut influencer l'activité de travail et le comportement des élèves. Cependant, cette présence semble être assez vite oubliée. De plus, les observations ont été réalisées aux moments de disponibilité identifiés par les enseignantes participantes. Ainsi, le fait d'observer en début de journée un lundi et en fin de journée un vendredi, comparativement à d'autres moments, influencera les données recueillies puisque l'enseignante et les élèves n'auront pas le même comportement en fonction de leur niveau de fatigue. Le fait que les observations aient été faites en mai a également un impact sur le niveau de fatigue des enseignantes et d'excitation des élèves puisque la fin de l'année scolaire approche et que le beau temps arrive.

Par ailleurs, les mesures d'ambiance ont été prises à différents moments en mai. Cela a probablement influencé les mesures de température, d'humidité relative et les niveaux d'éclairement. Étant donnée les températures plus élevées à cette période de l'année, les enseignantes pouvaient utiliser un ventilateur. Comme les mesures de niveaux sonores étaient prises au même moment, cela aurait pu contribuer à des mesures de bruit plus élevées. Les mesures étaient également prises à des endroits différents dans chacune des classes différentes les unes des autres, ce qui pouvait entraîner des variations selon l'aménagement des lieux.

Les mêmes difficultés d'échantillonnage s'appliquent aux observations ergonomiques et aux mesures d'ambiance. Dans les deux cas, il a été impossible d'« échantillonner au hasard » et donc les mesures sont difficilement généralisables. La recherche est dépendante de l'accord des enseignantes pour les observer et de leur disponibilité pour les moments d'observation. Par contre, des validations de l'ensemble des points observés avec un groupe composé de personnes n'ayant pas été observées ont été effectuées. Les conclusions de la recherche ont aussi été validées par ce groupe. De plus, les résultats ont été présentés devant un auditoire composé de

personnes d'autres commissions scolaires. Encore une fois, les grandes lignes des conclusions de la recherche ont suscité une approbation de la part des enseignantes.



## CONCLUSION

Cette étude a été demandée par la représentante de la condition féminine et celle de la santé et de la sécurité de la CSQ dans le cadre du partenariat de recherche l'« *Invisible qui fait mal* ». Cette demande a été faite en raison d'un important taux de décrochage chez les enseignantes en début de carrière et d'une augmentation du nombre de cas d'épuisement professionnel. Elle avait pour but principal de décrire l'ensemble du travail des enseignantes ainsi que ses caractéristiques. Les objectifs spécifiques de la recherche étaient de comprendre et de caractériser le travail enseignant; de comprendre le fonctionnement du collectif de travail et de repérer les déterminants de l'activité pouvant être responsables du décrochage et de l'épuisement. L'analyse ergonomique de l'activité de travail a permis de décrire le travail enseignant au secondaire et de cibler les déterminants de l'activité et les stratégies mises en place par les enseignantes pour faire face aux contraintes.

Le travail des enseignantes du secondaire comporte de multiples caractéristiques typiques des emplois occupés par des femmes. En effet, un nombre important ont un statut précaire, vivent des problèmes de conciliation travail-famille ou de la discrimination et travaillent de longues heures debout. De plus, comme dans plusieurs emplois du secteur des services, le travail des enseignantes exige une forte implication émotionnelle. En effet, dans le cadre de leur travail, les enseignantes font face à des élèves qui présentent et vivent parfois des difficultés importantes. Elles doivent les aider, les soutenir : ils sont le centre de leur travail. Elles ont à les instruire et doivent créer l'atmosphère propice à leurs apprentissages en adoptant la bonne

attitude pour conserver le contrôle de la classe qui implique de composer avec plusieurs contraintes et répondre à de nombreuses exigences. Les résultats suggèrent que le fait de consacrer moins de temps à l'enseignement d'un comportement permette aux enseignantes de passer plus de temps à la transmission des connaissances et au soutien académique. Or, les femmes passent plus de temps à cette activité que les hommes. Selon les enseignantes et les enseignants, celles-ci auraient un niveau de tolérance plus bas que celui des hommes. La gestion de classe n'implique pas les mêmes enjeux pour une femme qu'un homme et exige qu'elles soient plus rigides afin d'instaurer le respect de leurs élèves. Les hommes ont une plus grande marge de manœuvre parce qu'ils sont déjà considérés comme l'autorité.

L'activité de travail est influencée par de nombreux déterminants tels que le type d'école et son environnement physique, la composition du groupe d'élèves, le niveau scolaire, la matière, ainsi que le sexe de l'enseignante. De plus, la gestion de classe exige une autorité qui est minée par la distraction qui provient de l'environnement, les rapports sociaux de sexe, la précarité, la rivalité et le manque de respect témoigné par le gouvernement et la commission scolaire. L'organisation du travail, le soutien de la direction et des parents de même que du collectif de travail ont un impact sur l'activité de travail et sur les marges de manœuvres dont disposent les enseignantes pour réaliser leur travail. Les mauvaises conditions environnementales (bruit, chaleur, lumière, mauvaise qualité de l'air) provoquent plusieurs désagréments aux enseignantes notamment de la fatigue mentale et physique se traduisant par des maux de tête, migraines ou maux de gorge.

Ainsi, les enseignantes réalisent un travail exigeant tant mentalement que physiquement. Plusieurs aspects sont invisibles tels que la multiplicité de tâches à réaliser simultanément afin de transmettre les connaissances tout en conservant le contrôle de la classe. Elles vivent également des difficultés de conciliation travail-

famille et doivent composer avec un environnement physique non adapté au travail qu'elles ont à réaliser. Ce travail n'est pas reconnu et pour se valoriser, plusieurs enseignantes travaillent davantage sans prendre de pauses. Ces constats révèlent que les conditions de travail des enseignantes ne sont pas adéquates et favorisent la fatigue et pourraient contribuer à l'abandon de la profession et à l'épuisement professionnel. Il est donc nécessaire de reconnaître la complexité du travail des enseignantes et de leur fournir un environnement adéquat.

Cette étude devrait permettre de faire reconnaître l'ensemble du travail des enseignantes de secondaire et ce qu'il implique en termes de risques pour la santé mentale et physique des enseignantes.

## APPENDICE A

### CANEVAS D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTES

#### Présentation

1. des personnes (école, situation familiale, matière enseignée, ancienneté)
2. du projet
  - a. But de la rencontre : Explorer le travail, ces répercussions autant sur la vie personnelle que professionnelle. Se familiariser avec les différentes problématiques et le contexte du milieu scolaire au secondaire. (La minute de 120 secondes.) Nous ne connaissons rien en pédagogie, nous voulons connaître l'activité.
  - b. Lettre de présentation « entrevue »
  - c. Faire signer le formulaire de consentement « entrevue »

#### Le travail

3. Pouvez-vous nous donner votre définition des tâches, de la responsabilité des d'enseignantes?
  - a. Croyez-vous que votre description de la tâche enseignante diffère de celle de vos collègues de sexe opposé? Pourquoi?

#### Les points positifs et négatifs

4. Qu'est-ce que vous aimez dans votre travail?
5. Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans votre travail?
6. Qu'est-ce qui est difficile dans votre travail?
7. Est-ce qu'il y a des problèmes de violences dans votre école? Est-ce vécu de façon similaire par les hommes et les femmes?
8. Problèmes de discipline?

- a. Croyez-vous que la discipline est différente dans les classes de vos collègues du sexe opposé? Pourquoi?

### **Commentaires divers**

- 9. Les relations avec les supérieurs
  - a. Croyez-vous que la relation avec la direction est différente pour un collègue du sexe opposé? Pourquoi?
- 10. Les relations avec les collègues
  - a. de même sexe
  - b. de sexe différent
  - c. les stagiaires
  - d. les nouvelles enseignantes
- 11. Les relations avec les autres intervenants du milieu scolaire (ex. : éducateur spécialisé, etc.)
- 12. Les relations avec les parents
  - a. Croyez-vous que vos relations avec les parents de vos élèves diffèrent de celles qu'ont vos collègues du sexe opposé? Pourquoi?
- 13. Les relations avec les élèves
  - a. Croyez-vous que vos relations avec les élèves sont différentes pour vos collègues du sexe opposé? Pourquoi?

### **Conciliation travail-famille**

- 14. Votre travail interfère-t-il avec votre famille? La famille interfère-t-elle avec votre travail?

### **La santé et l'environnement de travail**

- 15. Quels sont les problèmes de santé et d'environnement reliés au travail dans votre école?
- 16. Qu'aimeriez-vous voir changer (ex : dans votre milieu, votre profession, votre horaire...)?

### **L'horaire**

- 17. Avez-vous des commentaires sur l'horaire? Aimez-vous la « formule » du cycle de 9 jours? Pourquoi?
  - a. Est-il possible d'avoir une copie ou qu'on me faxe l'horaire

**Les observations**

18. En quoi consistent les observations, expliquer les objectifs de l'étude (si nécessaire).
19. Suggestion de lieux intéressants pour les observations
  - a. Tenter d'identifier les endroits et les moments à observer.

**Fiche à remplir et schémas**

20. Schéma corporel « Fatigue »
  - a. À quoi associez-vous cette fatigue?
  - b. Quelles stratégies employez-vous pour la diminuer?
    - Au travail (par exemple, durant les pauses et le dîner)?
    - À la maison?
21. Schéma corporel « Douleur »
  - a. À quoi associez-vous cette fatigue?
  - b. Quelles stratégies employez-vous pour la diminuer?
    - Au travail (par exemple, durant les pauses et le dîner)?
    - À la maison?

## APPENDICE B

### FICHE DE RENSEIGNEMENTS

#### Projet portant sur le travail des enseignantes du secondaire.

##### Fiche de renseignements

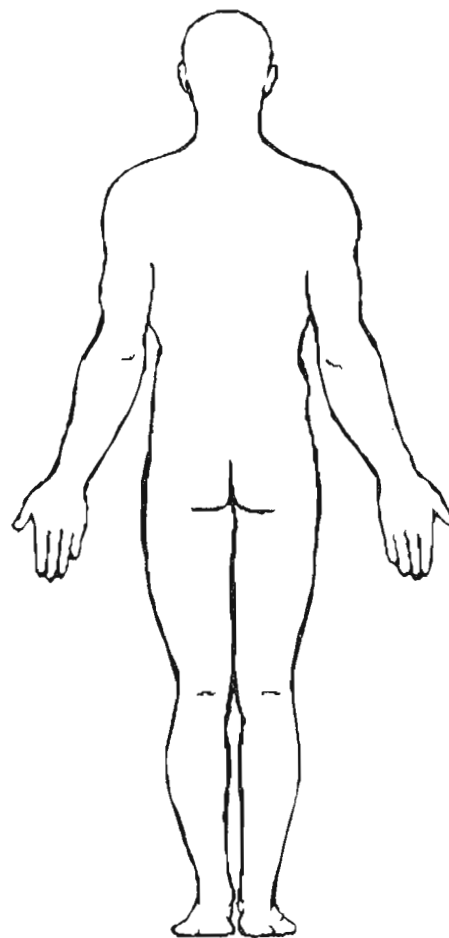
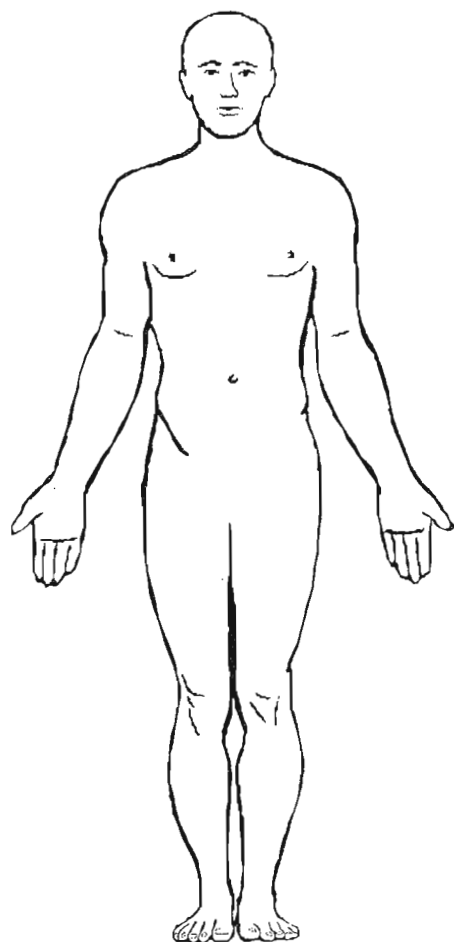
1. Nom : \_\_\_\_\_
2. Courriel : \_\_\_\_\_
3. Âge : \_\_\_\_\_ ans
4. Ancienneté (année) : \_\_\_\_\_ dans l'école : \_\_\_\_\_
5. Matière enseignée : \_\_\_\_\_
  - a) Nombre de groupes : \_\_\_\_\_
  - b) Nombre d'élève par groupe (environ) : \_\_\_\_\_
  - c) Nombre de période par cycle (pour un groupe) : \_\_\_\_\_
  - d) À quelle année du secondaire ? \_\_\_\_\_
6. Est-ce la matière pour laquelle vous avez étudié ? \_\_\_\_\_
  - a) Si non, quelle matière aviez-vous étudiée en vue de l'enseigner? \_\_\_\_\_
7. Avez-vous toujours enseigné la même matière? \_\_\_\_\_
  - a) Dans le cas contraire, quelle(s) était/ent cette/ces matière(s) ? \_\_\_\_\_
  - b) Combien de temps avez-vous enseigné cette/ces matière(s)? \_\_\_\_\_
8. Avez-vous toujours le même local? \_\_\_\_\_
  - a) Si non, combien de local avez-vous? \_\_\_\_\_
9. Avez-vous à partager votre local? \_\_\_\_\_
  - a) Est-ce que cela influence votre organisation? \_\_\_\_\_ Comment? \_\_\_\_\_
10. Statut d'emploi : \_\_\_\_\_
11. Statut familial : \_\_\_\_\_
  - a) Conjoint-e : \_\_\_\_\_ Nombre d'enfant : \_\_\_\_\_ Âge des enfants : \_\_\_\_\_

## APPENDICE C

## SCHÉMA CORPOREL POUR LA FATIGUE

Durant la dernière semaine (7 jours) avez-vous ressenti des sensations de *fatigue* ou d'inconfort à la fin d'une journée de travail *régulière*?

Si oui, indiquez sur le schéma corporel, les régions du corps où vous avez ressenti ces sensations.



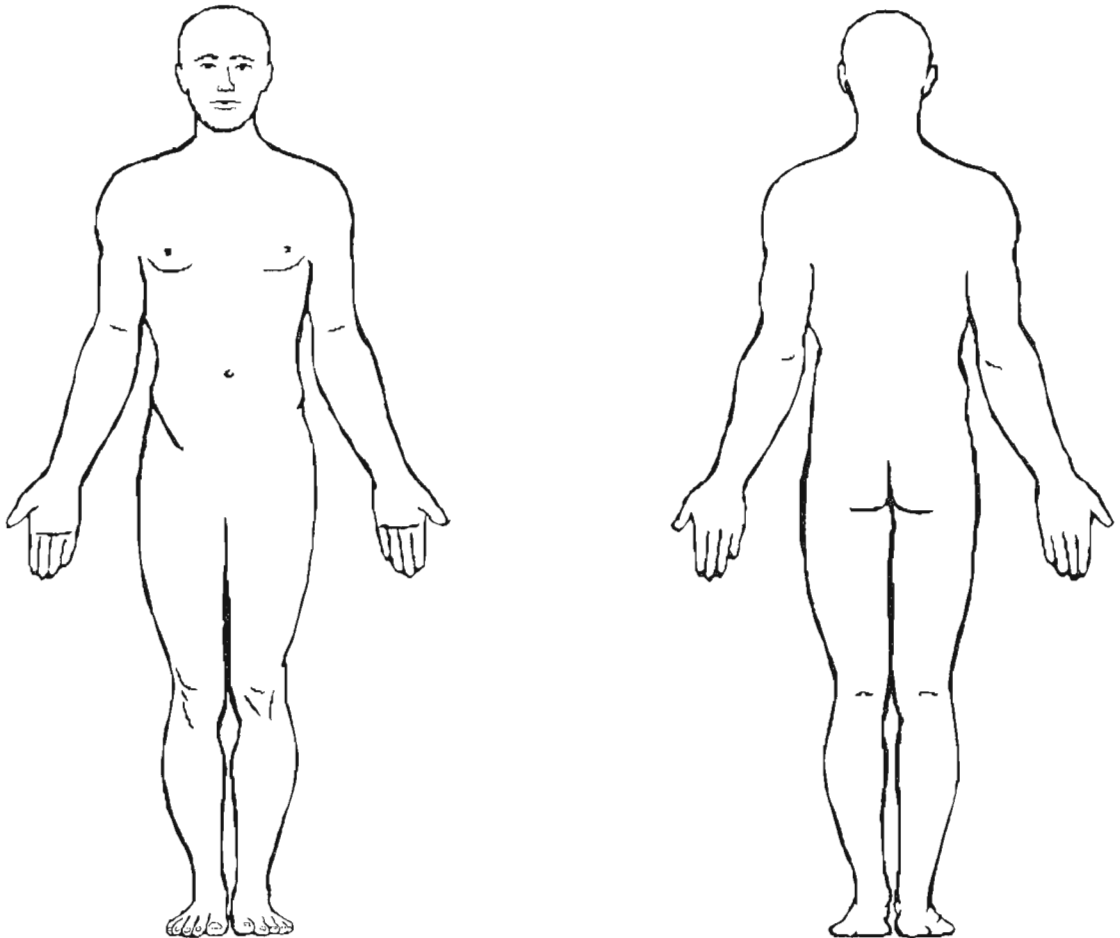


## APPENDICE D

### SCHÉMA CORPOREL POUR LA DOULEUR

Durant la dernière semaine (7 jours) avez-vous ressenti des sensations de douleur pendant le travail régulier.      Oui      Non

Si oui, indiquez sur le schéma corporel, les zones du corps où vous avez ressenti les douleurs.



Ressentez-vous une douleur à d'autres endroits dans des situations particulières?  
Veuillez décrire ces situations : \_\_\_\_\_

## APPENDICE E

### CANEVAS D'ENTRETIENS POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

1. Depuis combien de temps êtes-vous directeur de cet école?
2. Avez-vous été enseignant par le passé?
3. Y a-t-il des conditions de travail qui sont, selon vous, problématiques pour les enseignantes et enseignants?
  - a. Environnement physique
    - le ménage est-il donné à contrat? Est-ce que c'est satisfaisant?
  - b. Y a-t-il de la violence dans votre école?
4. Récemment (en fait c'était 2005 je pense), la convention collective a été modifiée, l'ajout de 5 heures de travail de nature personnel à l'école améliore-t-il, selon vous, la performance du travail des enseignantes?
5. Êtes-vous satisfait de votre contact avec les enseignantes? Dans d'autres écoles, on nous a mentionné que les directions étaient peu disponibles, considérez-vous avoir un contact suffisant avec les enseignantes?
6. Selon vous, y a-t-il des différences par rapport à la performance entre un enseignant et une enseignante? (s'il n'y a pas de réponse, demander par rapport à la discipline)
7. Un enseignant d'une autre école a offert un lift à de ces étudiantes en revenant de dîner, que pensez-vous de cela? Quelle est votre opinion? Existe-t-il des consignes à ce sujet?
8. Avez-vous des suggestions quant à l'amélioration des conditions de travail des enseignantes?

## RÉFÉRENCES

- Addi-Raccah, A. 2005. «Gender and Teachers' Attrition: The Occupational Destination of Former Teachers». *Sex Roles: A Journal of Research*, vol. 53, no 9-10, p. 739-752.
- Akerboom, S., et S. Maes. 2006. «Beyond demand and control: The contribution of organizational risk factors in assessing the psychological well-being of health care employees». *Work & Stress*, vol. 20, no 1, p. 21-36.
- Allaire, L. (2005). Santé mentale au travail. Comment le syndicat peut-il aider? *Nouvelles CSQ* : 22-23 p.
- Allard, M. 2005. «Classes surchargées : Québec a versé 15 millions aux profs en compensation.». *La Presse* (Montréal), 1 décembre 2005, p. 1-2.
- , 2006. «Les enseignants décrochent aussi». *La Presse* (Montréal), 30 avril 2006, p. 1-2.
- Archambault, Denise (2004). De l'université à l'école : l'insertion professionnelle, un précieux atout, un engagement collectif. *Bulletin FSE*: 8-9 p.
- Archambault, J., et R. Chouinard. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : G. Morin, 232 p.
- Barbeau, D. 2005. «Le phénomène et l'adolescence; le traitement du thème et les impacts». *Actualité GDR (Gangs de rue)*, Police de Montréal (Montréal), 15 décembre 2005, p. 3.
- , 2005. «Victime de gangs : résultats de recherche». *Actualité GDR (Gangs de rue)*, Police de Montréal (Montréal), 15 décembre 2005, p. 4.
- Barrère, A. 2002. *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris: L'Harmattan, 304 p.

- , 2003. *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 201 p.
- Baudoux, C., et A. Noircent. 1993. «Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois». *Revue Canadienne de l'Éducation*. vol. 18, no 2, p. 150-167.
- Bauer, J., A. Stamm, K. Virnich et K. Wissing. 2006. «Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers». *International Archives of Occupational and Environmental Health*. vol. 79, p. 199-204.
- Berger, F. 1995. «Le tiers des élèves d'une école avouent leur appartenance à des gangs de rue.». *La Presse*, Montréal : 20 octobre 1995, p. A5.
- Beyer, F. M. 2001. «Le secret des services». In *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*, F. Hubault, p. 53-64. Toulouse: Octarès.
- Boucher, M. 2001. «La gestion de classe: jongler avec tout pour réussir avec tous». *Vie pédagogique*. vol. 119, p. 16.
- Bourbonnais, R., M. Comeau, G. Dion et M. Vézina. 1997. *Impact de l'environnement psychosocial de travail sur la santé mentale des infirmières en centres hospitaliers au Québec*. Québec, Université Laval.
- Bourbonnais, R., B. Larocque, C. Brisson et M. Vézina. 2000. «Contraintes psychosociales du travail.». In *Reproduction partielle du chapitre 27 du rapport Enquête sociale et de santé 1998*, C. Daveluy, L. Pica, N. Audet, R. Courtemanche et F. Lapointe, p. 267-277. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Brunelle, A.-M. (2006). *La face cachée du travail en maison d'hébergement. La complexe réalité des travailleuses engagées contre la violence conjugale*. Résumé d'une recherche de : C. Chatigny, N. Guberman, K. Messing, M. Pontel et J. Riel Montréal, UQAM, Service aux collectivités: 54 p.
- Butt, G., et A. Lance. 2005. «Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction, Do Successful Strategies for Change Exist? ». *Educational Management Administration and Leadership*. vol. 33, no 4, p. 401-422.
- Campbell, R. J., et S. R. St. J. Neill. 1994. *Secondary Teachers at Work: Teaching as work project*. London and New York: Routledge, 192 p.

- Carey, M. A. 1994. *The Group Effect in Focus Groups: Planning, Implementing and Interpreting Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Caroly, C. et Y. Clot. 2004. Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience : Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation emploi*, vol. n°88, pp. 43-55.
- Caroly, S., et A. Weill-Fassina. 2007. «En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ?» *@ctivités*. vol. 4, no 1, p. 85-98.
- Carpentier-Roy, M.-C. 1991. *Corps et âme : psychopathologie du travail infirmier*. Montréal: Liber, 174 p.
- Carpentier-Roy, M.-C., et S. Pharand. 1992. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire rapport de recherche*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, 43 p.
- Céré, R. 2005. «Un moyen d'accompagner : le mentorat». *Vie pédagogique*. vol. 137, p. 40-44.
- Chatigny, C. 2001. *La construction de ressources opératoires*. Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers, 285 p.
- Chatigny, C., K. Messing, E. Laperrière et M.-C. Thibault. 2005. «Battle fatigue: Identifying stressors that affect counsellors in women's shelters». *Canadian Women Studies*. vol. 24, no 1, p. 139-144.
- Chouinard, M.-A. 2003. «Près de 20% des jeunes profs désertent». *Le Devoir* Montréal, 15 octobre, p. A1-A8.
- Chouinard, R. 2001. «Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité». *Vie pédagogique*. vol. 119, p. 25-27.
- Cinamon, R. G., et Y. Rich. 2003. «Work-family conflict among female teachers». *Teaching and Teacher Education*. vol. 21, p. 365-378.
- Clot, Y. 2000. «La fonction psychologique du collectif». In *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, T. H. Benckroum & A. Weill-Fassina, p. 273-286. Toulouse: Octarès.

- Clot, Y., et S. Caroly. 2004. «Du travail collectif au collectif de travail: Des conditions de développement des stratégies d'expérience, comparaison entre deux bureaux de poste». *Formation et emploi*. vol. 88, p. 43-55.
- Cloutier, E., M. Bourdouxhe, E. Ledoux, H. David, I. Gagnon, F. Ouellet et C. Teiger. 2005. «Effets du statut d'emploi sur la santé et la sécurité au travail : le cas des auxiliaires familiales et sociales et des infirmières de soins à domicile au Québec». *PISTES*, vol. 7, no 2, p. 1-16.
- Cloutier, R. 1996. *Psychologie de l'adolescence*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Corbeil, C., et F. Descarries. 1996. «D'espoir et de réalités : les stratégies de conciliation des mères en emploi». In *Stratégies de résistance et travail des femmes*, A. Soares, p. 123-149. Paris: Harmattan.
- Corlett, E. N., et R. P. Bishop. 1976. «A technique for assessing postural discomfort». *Ergonomics*. vol. 19, p. 175-182.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et Centrale des Syndicats du Québec (CSQ). 2006. Dispositions 2005-2010 liant le CPNCF et la CSQ pour le compte des enseignantes et enseignants des commissions scolaires francophones: 272 p.
- Curotte, D. 2001. La violence en milieu de travail chez les enseignantes et enseignants la reconnaître pour la dénoncer. *Bulletin FSE*. Mai-Juin 2001: 13 p.
- Dallaire, L. 2007. *D'égale à égal? Un portrait statistique des femmes et des hommes*. Direction des relations publiques et des Communications et de la Condition féminine Ministère de la Culture. Québec, Gouvernement du Québec: 36 p.
- Davezies, P. 2005. «La santé au travail, une construction collective». *Santé et Travail*, vol. 52, p. 24-28.
- Day, J.-P. 1998. *La progression des nouvelles formes d'emploi en enseignement*. Québec, Université Laval.
- de Medeiros, A. M., S. M. Barreto et A. A. Assuncao. 2007. «Voice Disorders (Dysphonia) in Public School Female Teachers Working in Belo Horizonte: Prevalence and Associated Factors». *Journal of Voice*. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17981015](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17981015)>.

- Dejours, C. 1993. *Travail: Usure Mentale*. Paris: Bayard.
- Desriau, F. 2005. «Les coopérations dans le travail construisent la santé». *Santé et Travail*, vol. 52, p. 23-37.
- Désy, C. 2005. Ces profs qui décrochent. *Découvrir* (Montréal), novembre-décembre 2005, vol. 26, no.6, p. 9-10
- Delvolvé, N., et A. Margot. 2001. «Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie». *Éducation et psychologie*, vol. 44, p. 43-54.
- Dionne-Proulx, J. 1995. «Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 20, no 2, p. 146-155.
- Dufour, France. 1997. *Perceptions des difficultés en gestion de classe des enseignantes du secondaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, 110 p.
- Dumont, F., et Y. Martin. 1990. *L'éducation 25 ans plus tard et après*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Escalona, Evelin. 1997. *Activité de travail des enseignantes du niveau primaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département des sciences biologiques, 164 p.
- Evers, W. J. G., W. Tomic et A. Brouwers. 2004. «Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared». *School Psychology International*. vol. 25, no 2, p. 131-148.
- Falzon, Pierre. 1996. «Des objectifs de l'ergonomie». In *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*, François Daniellou (dir.), p. 233-242. Toulouse: Octarès.
- Falzon, P., et C. Teiger. 1999. *Ergonomie et formation*. Paris: Dunod, 145-162 p.
- Fischer, Gustave-Nicolas, et Jacqueline Vischer. 1998. *L'évaluation des environnements de travail la méthode diagnostique*. Montréal, Paris: Presses de l'Université de Montréal : De Boeck Université, 260 p.
- Freund, P. E. S. 1998. «Social performances and their discontents: reflections on the biosocial psychology of role playing». In *Emotions in Social Life: Social*

- Theories and Contemporary Issues*, G. A. Bendelow et S. J. Williams, p. 393-430. London: Routledge.
- Friedman, I. A. 1995. «Student behavior patterns contributing to teacher burnout». *The Journal of Educational Research*. vol. 88, no 5, p. 281-289.
- Fédération des syndicats du Québec. 2003. *Enseigner, une question d'engagement et de cœur*. Québec, Centrale des syndicats du Québec : 44 p.
- , 2003. *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec, Centrale des syndicats du Québec : 25 p.
- , 2008. *Insertion professionnel. Bilan final*. Québec, Centrales des Syndicats du Québec : 10 p.
- Gomez, M. L., A. R. Allen et K. Clinton. 2004. «Cultural models of care in teaching: a case study of one pre-service secondary teacher. ». *Teaching and Teacher Education*. vol. 20, p. 473-488.
- Griffith, J., A. Steptoe et M. Cropley. 1999. «An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers». *British Journal of Educational Psychology*. vol. 69, no 4, p. 517-531. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=10665167](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=10665167)>.
- Grossman, P. L., A. Schoenfeld et C. D. Lee. 2005. «Teaching subject matter». In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.*, L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness et H. Duffy. San Francisco: Jossey Bass.
- Guérin, F., A. Laville, F. Daniellou, J. Duraffourg et A. Kerguelen. 2001. *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, ANACT. Lyon, 287 p.
- Guiral, P., et G. Thuillier. 1982. *La vie quotidienne des professeurs en France de 1870 à 1940*. Paris: Hachette, 315 p.
- Hammer, T. H., P. O. Saksvik, K. Nytro, H. Torvatn et M. Bayazit. 2004. «Expanding the psychosocial work environment: workplace norms and work-family conflict as correlates of stress and health». *Journal of Occupational Health and Psychology*. vol. 9, no 1, p. 83-97. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=14700459](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=14700459)>.



- Hochschild, A. R. 1983. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Horne Martin, S. 2002. «The classroom environment and its effects on the practice of teachers. ». *Journal of Environmental Psychology*. vol. 22, p. 139-156.
- Jarvis, M. 2002. «Teacher Stress: A Critical Review of Recent Findings ». *Stress News*, vol. 14, no 1.
- Jeffrey, D., et F. Sun. 2006. *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 248 p.
- Karasek, R. A., et T. Theorell. 1990. *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karels, C. H., S. M. Bierma-Zeinstra, A. Burdorf, A. P. Verhagen, A. P. Nauta et B. W. Koes. 2007. «Social and psychological factors influenced the course of arm, neck and shoulder complaints». *Journal of Clinical Epidemiology*. vol. 60, no 8, p. 839-848. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17606181](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17606181)>.
- Kossek, E. E. et C. Ozeki. 1998. «Work-family conflict, policies and the job-life satisfaction relationship: A review and direction for organizational behavior-human resources research». *Journal of Applied Psychology*. vol. 83, p. 139-149.
- Krueger, R. A. 1988. *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Lambert-Chan, M. 2007. «Le confort au travail, une priorité». *La Presse Affaires* (Montréal), 10 septembre 2007, p. 1-3.
- Lanthier, P., M. Ouellet et J. Laporte. 2007. «Un début de carrière difficile? Vous n'êtes pas seuls!». *La Dépêche FSE*. vol. 1, no 2, p. 1-2.
- Laperrière, È. 2004. *La posture debout prolongée en milieu de travail : différences à court terme des multiples types de posture debout*. Montréal: Université du Québec à Montréal, département des sciences biologiques, 136 p.
- Laronche, M. 2006. «« La classe devient un lieu de plus en plus violent » : Entretien avec Éric Debarbieux, directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école». *Le Monde*, France.

- Leplat, J. 1993. «Ergonomie et activités collectives». In *Les aspects collectifs du travail*, Francis Six, Xénophon Vaxevanoglou, Société d'ergonomie de la langue française et Groupement d'ergonomie de la Région Nord (France), p. 7-27. Toulouse: Octarès.
- Leplat, J., et X. Cuny. 1984. *Introduction à la psychologie du travail*, 2e édition revue et augmentée, Paris: Presses universitaires de France, 305 p.
- Maranda, M.-F., J. Rhéaume, M. Saint-Jean et L. Trudel. 2003. «Les sources de l'épuisement professionnel dans le travail syndical». In *Santé mentale et travail, l'urgence de penser autrement l'organisation*, M. Audet, p. 93-111. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Maslach, C. 1976. «Burned-Out ». *Human Behavior*. vol. 5, p. 16-22.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2006. *Indice du seuil de faible revenu des Indices de défavorisation par école 2005-2006*. DSRI, Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001.
- Messing, K. 1999. *Comprendre le travail des femmes pour le transformer*. Bruxelles: Bureau technique syndical européen pour la santé et la sécurité.
- Messing, K. 2000. *La santé des travailleuses: la science est-elle aveugle?* Montréal: Éditions du Remue-ménage, 306 p.
- Messing, K. et D. Elabidi. 2003. «Desegregation and occupational health: how male and female hospital attendants collaborate on work tasks requiring physical effort. ». *Policy and Practice in Health and Safety*. vol. 1, no 1, p. 84-103.
- Messing, K., E. Escalona et A. M. Seifert. 1996. *La minute de 120 secondes analyse du travail des enseignantes de l'école primaire*. Montréal / Québec: Centrale de l'enseignement du Québec / Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), 81 p.
- Messing, K., M. Randoin, F. Tissot, G. Rail et S. Fortin. 2004. «La souffrance inutile: la posture debout statique dans les emplois de service». *Travail, Genre et Sociétés*. vol. 12, p. 77-104.
- Messing, K., et A. M. Seifert. 2001. ««On est là toutes seules». Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminé dans l'enseignement des adultes». *Travailler*. vol. 7, p. 147-166.

- Messing, K., A. M. Seifert et E. Escalona. 1997a. «The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers». *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 2, no 1, p. 45-62. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=9552279](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=9552279)>.
- , 1997b. «Reine de la salle de classe : les stratégies des enseignantes de niveau primaire». In *Stratégies de résistance et travail des femmes*, A. Soares, p. 69-105. Montréal: L'Harmattan.
- Messing, K., A. M. Seifert, N. Vézina, E. Balka et C. Chatigny. 2005. «Qualitative research using numbers: an approach developed in France and used to transform work in North America». *New Solutions*, vol. 15, no 3, p. 245-260. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17208833](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17208833)>.
- Messing, K., F. Tissot et S. Stock. 2008. «Distal lower-extremity pain and work postures in the Quebec population». *American Journal of Public Health*, vol. 98, no 4, p. 705-713.
- Mukamurera, J. 2004. «"L'insertion professionnelle chez les jeunes : un problème complexe qui commande une stratégie globale"». In *Actes de colloque - Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : passons à l'action!* : Ministère de l'Éducation du Québec, COFPE, CRIFPE.
- , 2005. «La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier». In *La profession enseignante au temps des réformes*, M. Biron, p. 313-336. Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J., O. Dezutter et A. Uwamariya. 2004. «L'accompagnement à la prise de la fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutant au secondaire». *La lettre de l'AiRDF*, vol. 34, no 1, p. 12-18.
- Murray-Harvey, R., P. T. Slee, M. J. Lawson, H. Silins, G. Banfield et A. Russell. 2000. «Understress: the concerns and coping strategies of teacher education students». *European Journal of Teacher Education*, vol. 23, no 1, p. 19-35.
- Nault, T., et F. Lacourse. 2008. *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou: Éditions CEC, vi, 265 p.

- Neboit, M., et M. Vézina. 2002. *Stress au travail et santé psychique*. Toulouse: Octarès, 310 p.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). 2001. *Résumé d'orientation des Directives de l'OMS relatives au bruit dans l'environnement*. OMS, Environmental health information, 18 p.
- Ouellette, R., et M. Demers. 2007. *Statistique de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégiale et universitaire*. Édition 2006. Personnel des commissions scolaires (PERCOS), MELS: 179-205 p
- Paludi, M. A., et L. A. Strayer. 1985. «What's in an Author's Name? Different Evaluations of Performance as a Function of Author's Name». *Sex Roles: A Journal of Research*, vol. 12, p. 353-361.
- Paradis, D. 2004. *Rapport du Vérificateur général à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004*. Québec: Chapitre 2, p. 13-44, [http://www.vgq.gouv.qc.ca/publications/Rapp\\_2004\\_1/Rapport.pdf](http://www.vgq.gouv.qc.ca/publications/Rapp_2004_1/Rapport.pdf)
- Perreault, M. 2004. *Un salarié de la CSQ sur trois est en situation à risque d'épuisement professionnel au travail*. Montréal, Centrale des Syndicats du Québec : recherche du professeur Angelo Soares de l'UQAM: 4 p
- Pontel, M., et N. Guberman 2005. *Le problème de la reconnaissance chez les intervenantes des maisons d'hébergement*. Montréal, Regroupement des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence conjugale.
- Proulx, M. 1994. «L'épuisement émotionnel, une composante de l'épuisement professionnel : le cas des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire». Québec, Université Laval.
- Quinlan, M., C. Mayhew et Bohle, P. 2001. The global expansion of precarious employment, work disorganization, and consequences for occupational health: a review of recent research. *International Journal of Health Services*, vol. 31, no 2, p. 335-414.
- Rasmussen, B. K. 1993. «Migraine and tension-type headache in a general population: precipitating factors, female hormones, sleep pattern and relation to lifestyle. ». *Pain*. vol. 53, p. 65-72.

- Riel, J. 2007. *Analyse ergonomique du travail des enseignantes et enseignants du secondaire*. Communication au Colloque ConvergencESS (Environnement, Santé, Société) du CINBIOSE, mars 2007.
- Riel, J., et K. Messing. 2005. *Analyse ergonomique du travail des intervenantes en maison d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence conjugale: Les interruptions*. Montréal, Regroupement des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence conjugale.
- Sauvé, M. R. 2006. La violence à l'école prédispose à la consommation de drogue. Université de Montréal, *Forum*. 40: 1-2 p
- Schonfeld, I. S. 1990. «Coping with job-related stress: The case of teachers». *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, p. 141-149.
- Schonfeld, I. S. 2001. «Stress in 1st-year women teachers: the context of social support and coping». *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, vol. 127, no 2, p. 133-168. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=11471976](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=11471976)>.
- Schonfeld, I. S. 2006. «School violence». In *Handbook of Workplace Violence*, J. Barling E. K. Kelloway, & J. J. Hurrell, p. 169-229: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Seifert, A. M. 2007. «Is work in education child's play? Understanding risks to educators arising from work organization and design of work spaces». *New Solutions*, vol. 17, no 1-2, p. 97-110. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17434862](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17434862)>.
- Seifert, A. M., et K. Messing. 2007. «Understanding women's work: steps toward transformation--an introduction». *New Solutions*, vol. 17, no 1-2, p. 53-56. En ligne.  
<[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17434858](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17434858)>.
- Seifert, A. M., K. Messing, J. Riel et C. Chatigny. 2007. «Precarious employment conditions affect work content in education and social work: Results of work analyses. ». *International Journal of Law and Psychiatry*, vol. 30, no 4-5, p. 299-310.

- Smith, T. R. 2004. «Epidemiology and impact of headache: an overview. ». *Primary Care: Clinics in Office Practice*, vol. 31, p. 237-241.
- Soares, A. 2000. «Au cœur des services : les larmes au travail». *PISTES*, vol. 2, no 2, p. 1-15. <http://www.pistes.uqam.ca/v2n2/articles/v2n2a5.htm>
- 2004. *Travailler avec le cœur : La santé mentale et les émotions au travail*. Montréal, CSQ : Conférence de presse sur la santé mentale.
- So-Kum Tang, C., W.-T. Au, R. Schwarzer et G. Schmitz. 2001. «Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout». *Journal of Organizational Behavior*. vol. 22, p. 877-901.
- Sponder, D. 1982. *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society. Dans Baudoux, C., et A. Noircent. 1993. «Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois». *Revue Canadienne de l'Éducation*. vol. 18, no 2, p. 150-151.
- St-Arnaud, I., H. Guay, D. Laliberté et N. Côté (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Québec, Fédération des Commissions scolaires du Québec (FSCQ).
- Tardif, M., et C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Les presses de l'Université Laval, 575 p.
- Teiger, C., et C. Bernier. 1992. «Ergonomic analysis of work activity of data entry clerks in the computerized service sector can reveal unrecognized skills. ». *Women Health*. vol. 18, no 3, p. 67-77.
- Thibault, M-C., E. Laperrière, C. Chatigny et K. Messing (2001). *Des intervenantes à tout faire : Analyse du travail en maison d'hébergement*. Montréal, CINBIOSE, UQAM.
- Timperley, H., et V. Robinson. 2000. «Workload and the professional culture of teacher». *Educational Management and Administration*. vol. 28, no 1, p. 47-62.
- Tissot, F., K. Messing, L. Vandelac, S. Garon, J. Prévost, A. L. Méthot et R. Pinard. 1997. *Concilier les responsabilités professionnelles, familiales, personnelles et sociales : ce n'est pas toujours la santé!* Montréal: Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec, 52 p.

- Tompa, E., H. Scott-Marshall, R. Dolinschi, S. Trevithick et S. Bhattacharyya. 2007. «Precarious employment experiences and their health consequences: towards a theoretical framework». *Work*, vol. 28, no 3, p. 209-224. En ligne. <[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=17429147](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=17429147)>.
- Tremblay, D. G., E. Najem et R. Paquet. 2007. «Temps de travail et organisation du travail : une source de stress et de difficultés de conciliation emploi-famille?». *PISTES*, vol. 9, no 1.
- Université du Québec, Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. 2000. *Enquête auprès des premiers diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire*. Table MEQ-Universités. Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: 47 p
- Valian, V. 1998. *Why so slow? The advancement of women*. Cambridge, MA: MIT Press. Chapitre 6 et 7.
- van den Heuvel, S. G., A. J. van der Beek, B. M. Blatter et P. M. Bongers. 2006. «Do work-related physical factors predict neck and upper limb symptoms in office workers? ». *International Archives of Occupational and Environmental Health*. vol. 79, no 7, p. 585-592. En ligne. <[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list\\_uids=16710709](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=16710709)>.
- van Dick, R., et U. Wagner. 2001. «Stress and strain in teaching: A structural equation approach». *British Journal of Educational Psychology*. vol. 71, p. 243-259.
- Vézina, N. 2001. «La pratique de l'ergonomie face aux TMS : ouverture à l'interdisciplinarité / Ergonomic practice and musculoskeletal disorders (MSDS) : openness to interdisciplinarity». In *36ième Congrès de la Société d'ergonomie de langue française et du 32ième congrès de l'Association canadienne d'ergonomie*.
- Vosko, L. F. 2006. «Precarious employment: Towards an Improved Understanding of Labour Market Insecurity». In *Precarious employment: understanding labour market insecurity in Canada*, L. F. Vosko, p. 3-42. Montreal: McGill-Queen's Press - MQUP.
- Wagener, D. K., J. Walstedt, L. Jenkins, C. Burnett, N. Lulich et M. Fingerhut. 1997. «Women: Work and health». *Vital Health Statistics*. vol. 3, no 31, p. 1-91.